

”Voisihan tuo olla tärkeää nuorelle opettajalle.”

Nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksen merkityksestä induktiovaiheessa

Pro gradu -tutkielma

Esaia Lahti

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Voisihan tuo olla tärkeää nuorelle opettajalle.” Nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta induktiovaiheessa

Tekijä: Esaias Lahti

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ X Laudaturtyö ___ Lisensiaatintyö ___

Sivumäärä: 64 + 2 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Työhöntulo- eli induktiovaihe voi aiheuttaa haasteita nuorelle opettajalle. Opettajankoulutuksessa on perehdytty opettajan ammatissa tarvittavaan teoreettiseen tietoon, mutta ensimmäisen työpaikan kouluyhteisö ei ole tuttu, eikä työn tuomaa käytännön kokemusta ole yleensä ehtinyt karttua. Induktiovaiheessa oleville opettajille ei ole olemassa systemaattista perehdytys- ja tukijärjestelmää Suomessa.

Pro gradu -tutkielmani tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä nuorilla opettajilla on täydennyskoulutuksesta induktiovaiheessa. Näitä käsityksiä alettiin tutkia työhöntulovaiheen sekä täydennyskoulutuksen kautta. Tutkimus on toteutettu hyödyntämällä valmista aineistoa ja käyttäen fenomenografista analyysimenetelmää sekä kuvailevaa tarkastelua. Tämä opinnäytetyö on tehty osana Arktinen uudistava ja tutkiva opettajuus -hanketta (ArkTOP).

Analyysini tulokset osoittavat, että nuoret opettajat haluavat enemmän täydennyskoulutusta. Erityisesti omassa koulussa, lähikoulussa tai jossain muualla ulkopuolisen koulutajan toimesta tapahtuvalle, tieto- ja viestintäteknikkaa tai eriyttämistä käsittelevälle täydennyskoulutukselle on tilausta. Fenomenografisen analyysin tulokseksi saatiin nuorten opettajien täydennyskoulutuskäsityksiä kuvaava kolmiosainen tulosavaruus. Kuvailevan tarkastelun tulokset tarkentavat fenomenografisesta analyysistä saatuja tuloksia. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun mietitään tulevaisuudessa järjestettäviä nuorille opettajille suunnattuja täydennyskoulutuksia.

Lopussa on pohdittu, miten käyttämäni aineisto vaikutti tuloksiin ja miten täydennyskoulutusta voitaisiin kehittää tulevaisuudessa. Olisi tärkeää tutkia, miten induktiovaiheessa olevien opettajien käsitykset täydennyskoulutuksesta eroavat pidempään töissä olleiden opettajien käsityksistä.

Asiasanat: induktiovaihe, täydennyskoulutus, opettajien käsitykset, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielmani luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

Suostun tutkielmani luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi X

Sisällys

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETTAJAN URANAIKAINEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	7
2.1 Induktiovaihe.....	7
2.2 Täydennyskoulutus.....	10
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	13
3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma	13
3.2 Tutkimuksen aineisto.....	15
3.3 Aineiston analyysi	17
3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	21
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	23
4.1 Taustatekijät	23
4.2 Sisäiset tekijät.....	34
4.3 Ulkoiset tekijät.....	39
4.4 Risteävät tekijät	44
4.5 Tulosten kokoava tarkastelu	47
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	52
LÄHTEET	56
LIITTEET	65
Liite 1. Saatekirje	
Liite 2. Kysely opettajille	

1 JOHDANTO

Opettajan ammatti-identiteetin muodostumiseen vaikuttavat lapsuudessa ja nuoruudessa syntyneet käsitykset opettajan työstä ja opettajuudesta. Merkityksellisiä tekijöitä ovat lapsuudenaikaiset kokemukset ja ideaalit opettajuudesta, omien lapsuuden ja nuoruuden aikaisten opettajien tuottamat muistikuvat sekä heidän tapansa kasvattaa ja opettaa. Paitsi itse opettajat, myös kaikki henkilöt heidän ympärillään ovat jossain vaiheessa elämäänsä seuranneet opettajien toimintatapoja ja näin muodostaneet oman mielikuvansa opettajan työstä ja kouluarjesta, eli opettajuudesta. (Salovaara ja Honkonen 2013, 25 – 26.)

Opettajuuden käsitteelle ei löydy suoraa vastinetta kansainvälisessä termistössä (Vertanen 2002, 95). Luukkaisen (2005, 17) mukaan opettajuus on opettajan profession keskeisin osatekijä, mutta ne eivät ole synonyymejä. Opettajuuteen liittyy sosiaalisia normeja ja kulttuurisidonnaisuutta (Vertanen 2002, 95; Luukkainen 2005, 17). Opettajuus edellyttää myös opettajan tutkintoa, jonka myötä ammatin edellyttämä asiantuntijuus saavutetaan kahdella alueella: opetettavissa sisällöissä ja pedagogiassa. (Patrikainen 2009, 27). Opettajuus koostuu paitsi opettajan persoonasta ja ammatille tyypillisestä toimintavasta, myös sosiaalisuudesta, jota työ edellyttää. Osittain opettajuus on synnynnäisiä ominaisuuksia, mutta myös kykyjä ja taitoja, jotka kehittyvät ja kasvavat koulutuksen ja työn kautta. (Vertanen 2002, 109.) Luukkainen (2005) rajaa opettajuuden käsitettä niin, että se on käsitys opettajan tehtävästä yhteiskunnassa. Siihen vaikuttavat yhtäältä yhteiskunnan edellyttämä suuntautuminen opettajan työhön ja toisaalta opettajan suuntautuminen tehtävään. Kun yhteiskunta muuttuu, on myös opettajuuden muututtava. Muutoin opettaja ajautuu työssään kriisiin, jolloin hän uupuu tai pakenee ammatista. Kehittääkseen opettajuutta opettajan on välttämätöntä kehittää työtaitojaan. (Mts. 18.)

EU:n komission (2010) julkaiseman käsikirjan mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen on koko opiskeluajan ja työuran kestävä prosessi. Siinä on kolme merkittävää vaihetta: opettajakoulutuksen aikainen vaihe, induktio- eli työhöntulovaihe ja systemaattisen täydennyskoulutuksen vaihe. Opettajakoulutuksen aikaisen vaiheen aikana varmistetaan, että tulevalla opettajalla on riittävä osaaminen ammattia varten. Induktio- eli työhöntulovaiheessa opettaja kohtaa työn todellisuuden ja käytännön. Induktiovaihe voi aiheuttaa

haasteita uudelle opettajalle. Tämän vuoksi hän tarvitsee ohjausta ja tukea eli mentorointia. Kolmas vaihe on systemaattinen täydennyskoulutus, joka on tarkoitettu erityisesti induktiovaiheen keskeiset haasteet ylittäneille opettajille. (Mts. 6.)

Nykyaikaisen opettajan pitää olla paitsi tietojen ja taitojen välittäjä, myös laaja-alainen ohjaaja ja kasvattaja, joka kykenee pedagogiseen ajatteluun. Yhä joustavammat opiskeluratkaisut vaativat, että opettaja osaa hyödyntää tieto- ja viestintätekniikkaa sekä hallitsee viestintäteknologian pedagogisen käytön. Edelleen opettajalla on ammatissaan autonomia, jota hän saa toteuttaa koulun opetussuunnitelman ja tavoitenormien määräämissä rajoissa. (Patrikainen 2009, 46; Lapinoja 2009, 49.)

Opettajuuden kehittymistä on kuvannut muun muassa Dreyfus ja Dreyfus (1989), jotka esittävät viisiportaisen mallin. Sen mukaan tasot ovat aloittelija / noviisi, kehittynyt aloittelija, pätevä, taitaja ja asiantuntija. (Mts. 21–31.) Berlinerin (1988, 2–3) malli on hyvin samanlainen, ainoastaan tasojen nimet ovat osittain eriäviä. Ruohotie-Lyhdyn (2011) mukaan viimeaikaiset tutkimukset ovat kuitenkin kyseenalaistaneet opettajuuden kehittymistä lineaarisen mallin mukaan. Sen sijaan kehittymistä tapahtuu pääasiassa dynaamisen prosessin muodossa, jolloin uudelleen määrittelyä tapahtuu jatkuvasti. Taustalla vaikuttaa ymmärrys siitä, että opettajan ammatillinen kehitys on jatkuvaa opettajan pedagogista tietämystä muuttava prosessi. (Mts. 26–27.)

Opettajien kelpoisuus. Luokanopettajan kelpoisuus on henkilöllä, joka on suorittanut kasvatus-tieteen maisterin tutkinnon, peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja vähintään 60 opintopistettä sekä opettajan pedagogisia opintoja vähintään 60 opintopistettä. Myös perusopetuksen aineenopettajalla on kelpoisuus antaa luokanopetusta, jos henkilö on suorittanut peruskoulussa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 4§.)

Peruskoulun aineenopettajan pätevyys vaatii ylemmän korkeakoulututkinnon, vähintään 60 opintopisteen laajuisen aineenopettajan koulutukseen kuuluvan opetettavan aineen perus- ja aineopinnot sekä 60 opintopisteen laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (Asetus

opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 5§.) Lukion aineenopettajan pätevyys vaatii yhdestä opetettavasta oppiaineesta 120 opintopisteen perus-, aine- ja syventävät opinnot (asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 10§).

Henkilö on kelpoinen antamaan perusopetuslain (1998/628) 16 §:n 2 momentissa tarkoitettua osa-aikaista erityisopetusta, jos hän on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon tai hänellä on luokanopettajan pätevyyden lisäksi erityisopettajan opinnot suoritettuna (erityisluokanopettaja). Myös erityisopettajan koulutuksen saanut henkilö on kelpoinen tähän tehtävään. Kyseinen koulutus sisältää maisterin tutkinnon, jossa pääaineena on erityispedagogiikka ja johon kuuluu lisäksi opettajan pedagogiset sekä erityisopettajan opinnot. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 8§.) Perusopetuslain (1998/628) 17 §:n 1 momentissa tarkoitettua erityistä tukea (ks. esim. Opetushallitus 2014, 65–66) voi antaa joko edellä mainittu erityisluokanopettaja, edellä mainitun erityisopettajan koulutuksen lisäksi monialaiset opinnot suorittanut henkilö tai henkilö, jolla on aineenopettajan pätevyys sekä perusopetuslain (1998/628) 4 a §:ssä tarkoitettut monialaiset opinnot ja erityisopettajan opinnot suoritettuna (asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 8§).

2 OPETTAJAN URANAIKAINEN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

2.1 Induktiovaihe

Induktiovaihe on vähintään yhden lukuvuoden kestävä opettajan ammatin alkuvaihe, jonka aikana uusi opettaja perehtyy opettajan työhön (ETUCE 2008, 48; Jokinen ym. 2012, 34). Induktiovaiheesta voidaan käyttää myös nimitystä perehdytysvaihe, jonka tehtävänä on auttaa uutta opettajaa rakentamaan ammatillista identiteettiään. Ammatilliseen identiteettiin liittyy opettajan näkemys hyvästä opettamisesta. Henkilökohtaisen ja ammatillisen hyvinvoinnin turvaaminen ja varmistaminen sekä kouluyhteisön toimintakulttuuriin tutustuttaminen ovat induktiovaiheen tavoitteita. (Jokinen ym. 2012, 34.) Niemi ja Siljander (2013) korostavat, että induktiovaiheeseen vaikuttavat kolme keskeistä toimijaa: Vastavalmistunut opettaja, työnantaja sekä opettajankoulutuksesta vastuussa olevat toimijat. Näillä tekijöillä on yhteisenä mielenkiinnon kohteena saada nuori opettaja mahdollisimman luontevasti siirtymään työelämään. (Mts. 11.) Perehdyttämisvaiheessa voitaisiin vahvistaa ja uusia opettajakoulutuksessa opittua tietoa käytännön asioista, sääöksistä, opettajan velvollisuuksista ja oikeuksista (OKM 2016, 33).

Aloitteleva eli noviisiopettaja kohtaa pääasiassa kahdenlaisia vaikeuksia. Ensimmäisen puolen muodostavat yleiset peruskoulun opettajan työhön liittyvät haasteet, joita myös pidempään työskennelleet opettajat kohtaavat. Toinen puoli ovat työn uutuuden eli noviteetin aiheuttamat työelämään siirtymisen vaikeudet. (Blomberg 2009, 124.) Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012) huomauttavat, että noviisi-käsite vaikuttaa vieraalta suomalaisessa kontekstissa. Se kun juontaa juurensa keskiaikaiseen luostarilaitokseen, jossa noviisi oli nuori luostarielämään vihkiytymässä oleva kokelas, joka ei ole vielä täysiarvoinen luostariyhteisön jäsen. (Mts. 46.)

Jokinen ym. (2012) toteavat, että yhtäältä haasteet ovat suuria heti työelämän alussa, mutta toisaalta ne eivät juurikaan kasva uran aikana. Toisin kuin useissa työtehtävissä,

opettajat siirtyvät useimmiten välittömästi opintojen jälkeen täyteen juridiseen ja pedagogiseen vastuuseen. Työtehtävät eivät etene vähitellen kohti vastuullisempia tehtäviä ja aikaa ei ole totutella uusiin haasteisiin. He käyttävät termiä sosiaalinen ylätasanko, jolla tarkoitetaan juridisten vastuiden ja oikeuksien olevan samoja uran alusta loppuun, mutta myös ammatillisen statuksen eli opettajan arvostuksen pysyvän samana. (Mts. 28.)

Opettajan työn aloittaminen on lähtökohdiltaan usealla tavalla problemaattinen. Perehdyttämiseen ei ole varattu riittävästi aikaa, jolloin uusi opettaja ei ehdi rauhassa valmistautua kouluvuoden aloittamiseen eikä tutustua työyhteisöön, saati oppilaisiin ja heidän perheisiinsä. Huolimatta tasokkaasta opettajakoulutuksesta, kaikkia asioita ei voi opetella etukäteen. Opetussuunnitelmat, kouluyhteisö ja sen toimintaperiaatteet ja menettelytavat sekä oppilaat vaihtelevat paikkakunnittain, kouluittain ja luokittain. (Blomberg 2009, 124–125.) Uransa alkuvaiheessa oleva opettaja on paradoksaalisessa tilanteessa, jossa häneltä vaaditaan taitoja ja kykyjä, joita voi saavuttaa tekemällä sitä, mitä ei täysin vielä osaa (Blomberg 2009, 124; Jokinen & Sarja 2006, 187).

Opettajan induktiovaihe on koettu yksinäiseksi. Usein esiintyy eräänlaista näyttämisen tarvetta, joka johtuu oman pärjäämisensä todistamisesta muille ja paikkansa lunastamisesta. (Jokinen ym. 2012, 28.) Jacklin, Griffiths ja Robinson (2006) kirjoittavat monen opettajan kertoneen tutkimuksessaan, että heidän ensimmäinen opetuspaikkansa tuntui kuin pidennetyltä opetusharjoittelulta. Siitä huolimatta, että he olivat ylpeitä ja tyytyväisiä saavutettuaan opettajan viran, heistä ei aina tuntunut kovin ”opettajamaiselta”. Opettaja ei siis välttämättä aina tunne olevansa opettaja. (Mts. 43.) Tutkimusten mukaan induktiovaiheessa olevat opettajat kokevat saaneensa perehdytystä ja tukea vain vähän, ja joissakin tapauksissa oli jääty täysin ilman (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 28).

Opettajan työn individualistinen perinne, jossa opettajat tekevät työtään itsenäisesti ja yksinään, on alkanut vähentyä. Yhteisöllinen työskentelytapa, esimerkiksi samanaikaisopettajuus ja yhteissuunnittelu, ovat yleistyneet opettajien keskuudessa (Jokinen ym. 2012, 28.) Simpson, Thurston ja James (2014, 100) kirjoittavat, että samanaikaisopettajuutta on kehitelty ja käytetty opetusmenetelmänä jo 30 vuoden ajan, mutta vahvistavat, että vasta

viime vuosina samanaikaisopettajuus ja yhteissuunnittelu ovat yleistyneet kouluissa. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 36) opettajia kehoitetaan yhteistyöhön, kuten samanaikaisopettajuuteen, esimerkkinä oppilaille, mutta myös helpottamaan monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelua ja toteuttamista sekä arviointia, tukea ja oppilashuollon toteuttamista.

Yhteistyö on nuoren opettajan näkökulmasta erittäin tärkeää. Usein nuori opettaja kokee olevansa ”oikea” opettaja vasta huomatessaan, että muut kohtelevat häntä opettajana (Jacklin ym. 2006, 45). Nuorten opettajien kriittistä ja reflektointia työtettä ei tueta riittävästi, vaan uudet tulokkaat sosiaalistuvat nopeasti työyhteisössä totuttuihin käytänteisiin. Lisäksi uuden opettajan näkemykset eivät aina kiinnosta pidempään työssä olleita opettajia, jolloin opettajankoulutuksessa opitut uudenlaiset ajatustavat eivät saa työmaailmassa tuulta purjeisiin. (Heikkinen ym. 2015, 28.)

Koulutuksen ei koeta vastaavan riittävästi todelliseen työelämään. Jopa ennen aikaiset työuran lopettamiset voivat olla mahdollisia johtuen stressistä ja omien kykyjen epäilyistä vaikuttaa oppilaiden oppimiseen sekä opettajana onnistumiseen. (Jokinen ym. 2012, 28.) Vuonna 2007 Opettaja-lehden teettämän kyselyn mukaan kaksi opettajaa kolmesta on suunnitellut jossain vaiheessa alan vaihtamista ja viidennes opettajista suunnittelee sitä usein. Heikko palkkataso yhdistettynä ammatin raskauteen olivat merkittävimmät muihin ammatteihin siirtymisen syyt. Sen sijaan työyhteisön rooli oli tärkeä, kun pyydettiin nimeämään syitä virassa pysymiseen. (Laaksola 2007, 11.) Myös talouden suhdannesykli ovat vaikuttaneet muihin tehtäviin hakeutumiseen. Noususuhdanteen aikana yksityissektorin tarjoamat paremmat palkat houkuttelevat, kun taas laskukaudella arvostetaan vakautta, jota opettajan työ tarjoaa. (Jokinen ym. 2012, 30.)

Blomberg (2009, 119) vahvistaa väitettä viittaamalla OAJ:n (Opetusalan Ammattijärjestö) arvioon, jonka mukaan pääkaupunkiseudulla peräti joka kolmas ja koko maassa joka neljäs opettaja harkitsee vakavasti jättävänsä opettajan ammatin ja siirtyvänsä muihin tehtäviin muutaman vuoden sisällä valmistumisestaan. Lisäksi ennakoita, että pako kiihtyy tulevaisuudessa. Erityisesti opettajan muuttuneen työnkuvan, lisääntyneiden vaatimusten, sekä aikaisempaa hankalammat oppilaat ja heidän vanhempansa yhdistettynä

muun kuin varsinaisen opetustyön lisääntymiseen ovat suurimmat syyt, kun opettajat miettivät siirtymistä muihin tehtäviin (Jokinen ym. 2013, 42).

Ensimmäinen työpaikka voi tuntua jännittävältä ja antoisalta, mutta samalla hieman pelottavalta. Uran alkuvaiheessa oppii paljon asioita, mutta samalla voi väsyä ja kokopäiväinen työ saattaa tuntua raskaammalta kuin mitä on odottanut. Opettajan olisi tärkeää ymmärtää, että opettajakoulutus ei voi valmistaa kohtaamaan kaikkia vastaantulevia tilanteita. (Jacklin ym. 2006, 18–38.) Opettajankoulutusta onkin kritisoitu siitä, että se on liian kaukana tavallisten koulujen arjesta. Yliopiston harjoittelukoulut eroavat kenttäkouluista esimerkiksi taloudellisten resurssien, opetusvälineiden ja opetusryhmien kokojen puolesta. Myöskään harjoittelukoulujen työyhteisöön ei todellisuudessa pääse osallistumaan, vaan opetusharjoittelijat sosiaalistuvat rooliin, joka on sekoitus opettajan ja oppilaan rooleja. Lisäksi moniammatilliseen yhteistyöhön ja oppilaiden vanhempien tapaamiseen on vain vähän mahdollisuuksia. (Jokinen ym. 2012, 29.)

2.2 Täydennyskoulutus

Sivistysvaliokunta (SiVM 12/2006 vp) korosti jo vuonna 2006 antamassaan lausunnossa opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen olevan edellytys hyvin toimivalle koulutusjärjestelmälle ja tukipilari koulutuksen laadulle. Lausunnossa painotettiin lisäksi, että jokaisella opettajalla on oikeus ja velvollisuus huolehtia omasta ammattipätevyydestään koko työuran ajan. (Savola ym. 2007, 24.) Täydennyskoulutukset ovat henkilöstökoulutuksia, joiden tavoitteena on kehittää työyksikön toimimisen kannalta tärkeitä tietoja, taitoja ja suhtautumistapoja (Lehtola & Wilen 2010, 23).

Ensisijainen vastuu työntekijöiden koulutusmahdollisuuksista on työnantajalla (Savola ym. 2007, 29). Kunnat ja muut opetuksen järjestäjät ylläpitävät suomalaisia peruskouluja. Perusopetuksen oppimäärää opiskelevia on yksityisissä ja valtion kouluissa alle kaksi prosenttia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2018.) Valtio on lisännyt merkittävästi täydennyskoulutuksen rahoitusta, mutta samanaikaisesti kunnat tekevät päätöksiä, jotka supis-

tavat opettajien täydennyskoulutuksia. Työnantajat eli kunnat kertovat, että vaikka täydennyskoulutuksen kulut olisi katettu muusta rahoituksesta, niillä ei ole varaa palkata sijaisia koulutusten ajaksi. (Heikkinen ym. 2015, 35.)

Heikkisen ym. (2015) selvityksen mukaan täydennyskoulutuksen organisointi kaipaishi Suomessa kokonaisvaltaista uudistamista, jotta opettajien ammatillinen osaaminen voitaisiin pitää ajan tasalla. Ongelmana on, että täydennyskoulutuksia ei koordinoita, opettajat osallistuvat niihin satunnaisesti ja epäjohdonmukaisesti ja niistä puuttuu suunnitelmallisuus ja pitkäjänteisyys. Positiivisena asiana voidaan sanoa, että kasvava osa suomalaisesta täydennyskoulutuksesta tapahtuu oman työyhteisön kehittämisenä. (Mts. 34–36.)

Täydennyskoulutuksella on kaksi lähtökohtaa. Yhtäältä opettajakunta kokee työssään tiettyjä koulutustarpeita, joihin täydennyskoulutusten tulisi vastata. Tällaisissa tapauksissa voidaan puhua asiakaslähtöisestä koulutuksesta. Toisaalta koulujärjestelmä, sen tulevaisuuden suuntaviivat ja asiat, joita siellä opetetaan, kiinnostavat ulkopuolisia tahoja. Yhteiskunta ohjaa täydennyskoulutuksia esimerkiksi valtion rahoituksen kautta. Rahoitusta täydennyskoulutuksiin kanavoidaan tietyille painopistealueille, jotka määritetään vuosittain. Nämä painopistealueet ovat seurausta opetusministeriön johtamasta yhteiskunnallisesta keskustelusta, jonka tavoitteena on arvioida tulevaisuuden trendejä. (Lehtola ja Vilen 2010, 24.)

Motivaatio

Sinokki (2016, 60) kuvailee motivaatiota psyykkiseksi tilaksi, joka vaikuttaa henkilön vireyteen, aktiivisuuteen ja ahkeruuteen toimia saavuttaakseen omat tavoitteensa. Motivaatio voidaan jakaa sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Sisäinen motivaatio syntyy, kun käyttäytymissyöt, kuten itsensä toteuttaminen ja kehittymisen tarpeet, ovat lähtöisin ihmisestä itsestään. Ulkoiseen motivaatioon vaikuttaa ympäristö, ja mahdolliset toiminasta saatavat palkkiot tulevat muualta kuin toimijalta itseltään. Usein sisäinen ja ulkoinen motivaatio esiintyvät yhtäaikaaisesti ja toisiaan täydentävästi. (Ruohotie 1998, 37–38.)

Sisäinen motivaatio edellyttää neljää tekijää: vapaaehtoisuutta, kyvykkyyttä, yhteenkuuluvuutta ja hyväntekemistä (Sinokki 2016, 236). Martela (2015, 50) on jakanut edellä mainitut neljä sisäisen motivaation tekijää itsensä toteuttamisen ja itsensä ylittämisen perustarpeiksi.

Itsensä toteuttamisen ensimmäinen perustarve on vapaaehtoisuus eli autonomia. Se on inhimillinen perustarve, jota ihminen tarvitsee toteuttaakseen itseään. Autonomian myötä ihmiselämästä tulee elämä, jota eletään henkilön itsensä asettamien arvojen mukaan. Toinen itsensä toteuttamisen perustarve on kyvykkyys. Kun henkilöllä on kokemus siitä, että hän osaa hommansa ja on aikaansaava, hän kokee itsensä kyvykkääksi. Tällöin hän uskoo suoriutuvansa hänelle annetuista tehtävistä menestyksekkäästi. (Martela 2015, 50–51.)

Yhteenkuuluvuus eli läheisyys on ensimmäinen itsensä ylittämisen kahdesta perustarpeesta. Kun yksilö kokee hänen ympärillään olevan ihmisiä, joista hän välittää ja jotka välittävät hänestä, hän ymmärtää mitä rakkaus on. Rakkauden lisäksi ihmisellä on toinen itsensä ylittämisen perustarve; hyväntekeminen. Se on tunne siitä, että kykenee vaikuttamaan myönteisesti ympärillään olevien ihmisten elämään. Kun henkilö tuntee tuottavansa jotakin arvokasta maailmaan, se tuo merkitystä myös omaan elämään. (Martela 2015, 52–53.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimusongelma

Tavoitteenani on tässä tutkimuksessa selvittää, miten nuoret opettajat käsittävät täydennyskoulutuksen merkityksen induktiovaiheessa. Tutkielmani on toteutettu fenomenografista tutkimusotetta noudattaen. Tutkimusmenetelmän kehittäjän Ference Martonin (1988, 143–144) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden ja ihmisten käsitysten välisistä suhteista. Pelkistetyimmillään fenomenografisessa tutkimuksessa selvitetään ilmiöön liittyviä erilaisia ymmärrys- ja käsitystapoja (Marton 1988, 141–144). Huomion kohdentuessa fenomenografiassa käsityksiin (Marton & Booth 1997, 13), fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa pyritäänkin kuvailemaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja käsitysten keskinäisiä suhteita (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Marton 1981, 177).

Marton (1986, 31, 40) kirjoittaa, että fenomenografia ei ole kehittynyt fenomenologisesta filosofiasta, vaikka tyypillinen fenomenologisen ajattelun non-dualistinen ihmisen ja maailman välinen suhde heijastuuakin fenomenografiaan. Fenomenologian päämääränä on päästä ilmiöihin itseensä käsitysten ja kokemusten kautta, kun taas fenomenografiassa pyritään tutkimaan käsitysten eroavaisuuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 22). Tämän tutkimuksen tekeminen fenomenologisella analyysimenetelmällä olisi voinut olla ongelmallista, koska se vaatisi kokemuksen täydennyskoulutuksesta. Tutkijana en voi olettaa, että kaikilla informanteilla sellaista olisi. Sen sijaan käsityksiä voi olla asioista, joista ei ole kokemusta.

Fenomenografia muodostuu kreikankielisistä näyttäytymistä tarkoittavasta verbistä ”fainesthai” sekä jonkin asian kuvaamista tarkoittavasta käsitteestä ”grafi” (Kroksmark 1987, 226–227). Kyseisellä termillä fenomenografian katsotaan otetun käyttöön 1980-luvun alkupuolella professori Ference Martonin ja hänen työryhmänsä toimesta Göteborgin yliopistossa (Niikko 2003, 10). Marton (1981) toteaa, että fenomenografiassa kyse on toisen

asteen näkökulmasta. Tällä hän tarkoittaa, että tarkoituksena ei ole kuvata maailmaa sellaisenaan, vaan ihmisten käsityksiä maailmasta. (Mts. 177.) Fenomenografit tekevät väittämiä maailman ilmiöistä ihmisten käsitysten kautta – ei maailmasta itsestään (Marton 1988, 145). Niikko (2003, 46) huomauttaa, että ”fenomenografisessa tutkimuksessa termejä käsitykset ja tapa ymmärtää asioita, ilmiöitä käytetään synonyymeinä tavalle kokea”. Fenomenografiaa on kritisoitu siitä, että termin käsitys määrittely on jäänyt epämääräiseksi ja käsitysten muodostumisen jäsentely on vähälle huomiolle (Häkkinen 1996, 23). Myös liian vähälle huomiolle jätetty ihminen, jonka käsityksiä tutkitaan ja yhteyksiä, joissa hän käsityksensä muodostaa, on aiheuttanut kritiikkiä fenomenografiaa kohtaan (Uljen 1992, 134–146).

Fenomenografian tavoitteena on kokemisen variaatioiden kuvaaminen. Ensin kuvaillaan erilaisia tapoja kokea jokin asia ja sen jälkeen yleistetään ja hierarkioidaan ne. (Niikko 2003, 23; Ashworth & Lucas 1998, 415.) Fenomenografisen tutkimuksen tapaan järjestelmällä nuorten opettajien käsityksiä ymmärrettävään muotoon, uskon sen lisäävän minun ja muiden nuorten opettajien ymmärrystä täydennyskoulutuksesta induktiovaiheessa. Lopussa luodut kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen tärkein tulos. (ks. Marton 1988, 147–148.)

Tavoitteenani on, että tutkimukseni avulla olisi mahdollista kehittää nuorille opettajille suunnattua täydennyskoulutusta. Tutkielmallani pyrin vastaamaan päätutkimuskysymykseeni

Minkälaisia käsityksiä nuorilla opettajilla on täydennyskoulutuksesta?

Päätutkimuskysymyksen avulla tavoitteenani on luoda kokonaiskuva nuorten opettajien käsityksistä suhteessa täydennyskoulutukseen. Selvittääkseni päätutkimusongelman muodostin alakysymyksiä, jotka ovat:

Millaiset sisäiset tekijät vaikuttavat käsityksiin täydennyskoulutustarpeesta?

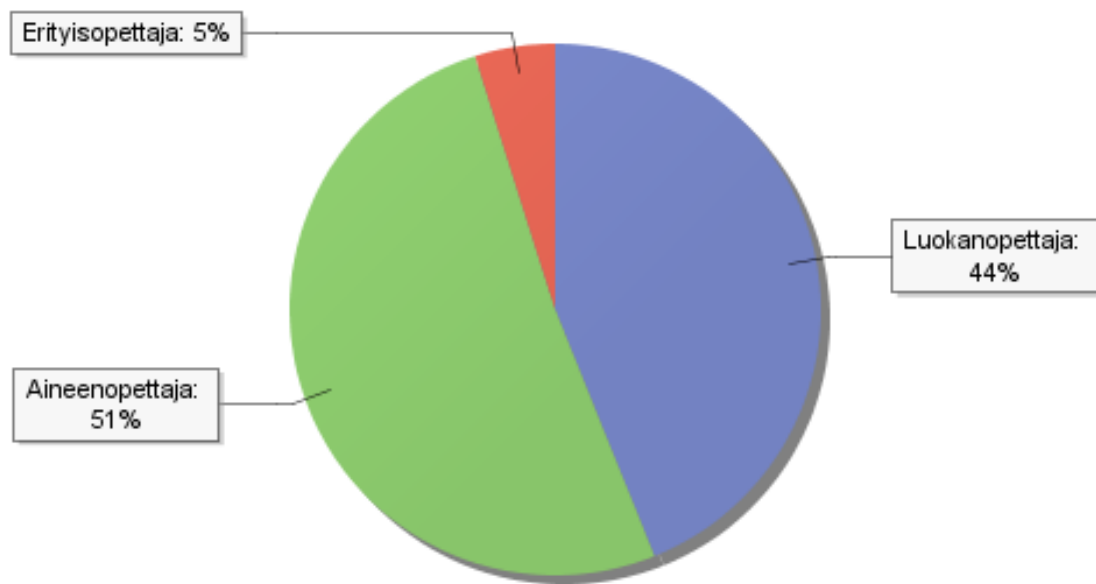
Millaiset ulkoiset tekijät vaikuttavat käsityksiin täydennyskoulutustarpeesta?

Alakysymykset täydentävät pääkysymystä jakamalla sen kahteen osaan: sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Nämä kysymykset auttavat minua selvittämään, mitkä tekijät vaikuttavat nuorten opettajien käsityksiin täydennyskoulutustarpeesta.

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tämän tutkimuksen kokonaisaineisto käsitti ArkTOP-hankkeen maakunnallisen alkukartoituksen, joka kerättiin Lapin maakunnan 487 opettajalta tai muulta opetukseen osallistuvalla henkilöltä 18 lappilaisesta kunnasta. Kysely tehtiin Webropolin kyselytyökalulla. Kysely lähetettiin sähköpostitse kaikkiin lappilaisiin kuntiin (yht. 21), kohdejoukkona kaikki sivistystoimenjohtajat sekä perusasteen ja lukion opettajat ja rehtorit (ks. liite 1). Sähköpostissa oli linkki, jonka kautta vastaajat pääsivät kyselyyn. Sähköinen kysely on paitsi ekologinen, myös taloudellinen. Verkkokyselyn etuna voidaan pitää vastaamisen vaivattomuutta. Vastaukset tallentuivat Webropolin kysely- ja tiedonkeruujärjestelmään ja niiden analysointi ja raportointi on tehty sivustossa mahdolliseksi ilman erillistä analyysiohjelmaa.

Rajasin Webropolin avulla vastaajajoukoksi kokonaisaineistosta nuorimman ikäryhmän eli 20–29-vuotiaat. En ollut kiinnostunut vastaajien sukupuolesta enkä toimipaikasta, joten rajasin niitä koskevat kysymykset pois. Lisäksi suodatin vastausjoukosta pois sivistystoimenjohtajat, rehtorit ja muu, mikä? –vaihtoehdot, jolloin jäljelle jäivät aineen-, luokan- ja erityisopettajat. Näiden rajausten myötä vastaajaryhmän koko suodattui 41 vastaajaan. Muut vastaajaikäryhmät olivat 30–39-vuotiaat, 40–49-vuotiaat, 50–59-vuotiaat ja yli 60-vuotiaat. Kaikki tutkimushenkilöt vastasivat kyselyyn anonymisti. Kuvio 1 kuvaa vastaajajoukkoa.



Kuvio 1: Informanttien tehtäväkuvat

Tutkimusryhmässä aineenopettajia oli 21, luokanopettajia 18 ja erityisopettajia 2. Täten vastaajia eli informanteja oli yhteensä 41. He toimivat opettajina 29 eri koululla. Edustettuina oli ala- ja yläkoulun sekä lukion opettajia.

Rajausten jälkeen tutkimukseni aineisto muodostuu yhteensä seitsemästä kysymyskohdasta, jotka ovat esitetty liitteessä 2. Kaksi kysymystä käsittelee taustatietoja, eli informanttien *tehtäväkuva* ja *ikää*. Loput viisi kysymystä koskevat täydennyskoulutuksia. Vastaajilta kysyttiin *osallistumiskertojen määrää täydennyskoulutuksiin vuonna 2017, täydennyskoulutuksiin osallistumisen syitä, mihin he kokivat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta, täydennyskoulutusten määrän riittävydestä ja mielipiteitä täydennyskoulutuksen toteutustavoista*.

Täydennyskoulutusta koskevista kysymyksistä neljä oli monivalintakysymyksiä, joista yksi oli toteutettu neliportaisella Likert-asteikolla. Yhteen kysymykseen oli mahdollista antaa vain avoin vastaus. Informantit saivat itse päättää mihin kysymykseen vastasivat vai vastasivatko ollenkaan.

3.3 Aineiston analyysi

Tutustuin ArkTOP-hankkeen alkukyselyyn eli tutkimusaineistooni ensimmäistä kertaa keväällä 2018. Varsinainen analyysivaihe alkoi syksyllä 2018, jolloin aloin tarkastella sekä suljettuja eli monivalintakysymyksiä että avoimia kysymyksiä saadakseni kokonaiskuvan aineistostani. Hyvin nopeasti päätin tutkia ja lähestyä aineistoani kahdesta erillisestä näkökulmasta: avoimet kysymykset ja suljetut kysymykset.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan käsityksiä, jotka vaativat avoimia vastauksia, jotta informanttien omat käsitykset tulevat tuloksissa esille. Vastaamalla vastausvaihtoehtoihin, kuten monivalintakysymyksissä on tapana, informantille annetaan vastausvaihtoehtojen mukainen määrä käsityksiä, joista hän valitsee itselleen mieluisan. Tällöin vastaus ei ole kuitenkaan välttämättä informantin täysin eksakti näkemys käsiteltävään asiaan.

Avoimet vastaukset liittyivät kyselyn suljettuihin kysymyksiin. Tarkastelin yhdessä ja erikseen suljettujen ja avoimien kysymysten vastauksia ja totesin, että niistä muotoutuisi luontevasti kaksi erillistä, toisiaan tukevaa tuloslukua. Analysoin molempia aineistoja rinnakkain, eikä kumpikaan vaikuttanut toisen osion analysointiin. Näin toimimalla uskoin saavani parhaimman ja luotettavimman kokonaiskuvan informanteista ja heidän näkemyksistään.

Tuomi ja Sarajärvi (2002, 145) käyttävät termiä analyysimenetelmien triangulaatio, kun analyysivaiheessa käytetään useampia analyysitapoja, kuten tässä tutkielmassa olen tehnyt. Strukturoidun lomakekyselyn analysointi lähentelee kvantitatiivista analyysia, mutta käyttämäni menetelmät eivät kuitenkaan täytä tilastollisten menetelmien kriteereitä. Tämän vuoksi käytän monivalintakysymysten analyysimenetelmästä nimitystä kuvaileva tarkastelu. Avoimien kysymysten analyysin teen fenomenografisella analyysimenetelmällä.

Monivalintakysymysten analyysi

Halusin analysoida monivalintakysymyksiä tässä tutkimuksessa, koska niiden antamat tulokset tarkentavat tutkimustani. Lisäksi niissä on tärkeää informaatiota opettajien suhtautumisesta ja näkemyksistä täydennyskoulutukseen.

Siirsin kuvaajat Windowsin leikkaustyökalun avulla Webropolista erilliseen tiedostoon. Tutkin erilliseen tiedostoon siirrettyjä kuvaajia sellaisinaan ja tulkitsin sekä kirjasin kuvaajat sanalliseen muotoon. Pyrin käyttämään mahdollisimman helppolukuisia, mutta samalla informatiivisia kuvaajia. Suurimmassa osassa piirakkakuvaaja oli mielestäni paras ratkaisu. Yhdessä kysymyksessä (kuvaaja 4) oli mahdollista valita useampi vastausvaihtoehto. Piirakkakuvaaja toimii vastaussuhteiden kuvaajana, joten se ei sovellu tällaiseen kysymysmuotoon. Valitsin kyseiseen kohtaan pylväskuvaajan, joka antoi todellisemman informaation vastauksista. Yksi kysymyksistä oli matriisi, jonka esitin tuloksissa paitsi taulukkona, myös kunkin vastausvaihtoehdon erillisenä piirakkakuvaajana.

Fenomenografinen analyysimenetelmä

Niikon (2003, 32) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa analyysi on sidottu aina sisältöön. Tällöin aineiston analyysi etenee tutkijan päättämällä tavalla. Marton (1988) tukee väitettä toteamalla, että fenomenografiselle tutkimukselle ja aineiston analyysille ei voi eritellä tiettyjä tekniikoita. Kategoriat muodostuvat analysointiprosessin aikana sen sijaan, että ne perustuisivat teoriaan tai olisivat päätetty etukäteen. (Mts. 154–155.) Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 166) toteavat, että fenomenografiassa luokittelurunkona ei käytetä teoriaa, vaan kategorisoinnin pohjana toimii aineisto ja tulkinta muodostuu aineiston kanssa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Analyysin tarkoituksena on saada ymmärrystä ilmiöön, joka oli tutkijalle epäselvä (Uljens 1989, 53).

Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta etsitään niitä tutkimukselle relevantteja ilmaisuja eli merkitysyksiköitä, jotka vastaavat tutkimusongelmaan (Marton 1988, 154). Aloitin litteroimalla avoimet vastaukset erilliseen tekstitiedostoon. Koska kyseessä ei ole kielellinen tutkimus, korjasin vastauksista selvät kirjoitusvirheet ja muutin puhekielen kirjakieleksi sekä lisäsin väli- ja lopetusmerkkejä, mutta olin tarkka siitä, että säilytin sanojen alkuperäisen tarkoituksen. Lihavoin vastauksista mielestäni

merkityksellisiä ilmaisuja. Marton ja Booth (1997, 133) muistuttavatkin, että tutkijalla on aina mielessään halutut, ilmiöstä selvitettävät asiat, ja aineistoa kerätessä tulee huomioida, miten näistä asioista saadaan selville käsitysten erot.

Analyysin toisessa vaiheessa tarkoitus on, että huomiota siirretään yksilön yksittäisistä ilmauksista niiden merkityksiin (Marton 1988, 155). Löydetyille merkitysyksiköille tehdään alustava lajittelu ja ryhmittely teemoiksi tutkimuskysymyksiä apuna käyttäen. Huomiota kiinnitetään paitsi merkitysten eroavaisuuksiin ja samanlaisuuksiin, myös harvinaisuuksiin ja rajatapauksiin. (Niikko 2003, 34.) Huuskon ja Paloniemen (2006, 167) analyysitapaa mukaillen muodostin tutkimuskysymysteni avulla kysymyksiä, joita esitin aineistolle. Värikoodasin aineistosta saman teeman alle kuuluneet vastaukset. Näin syntyi ensimmäisen asteen kategorioita eli merkitysjoukkoja (”pool of meanings”), jotka oli luokiteltu alustavaa nimeämistä apuna käyttäen.

Kolmannessa vaiheessa siirsin yhden kysymyksen alle valikoidut eli aineistosta värikoodatut vastaukset erilliseen tekstitiedostoon. Tämän jälkeen värikoodasin ne uudelleen miettien samalla alustavia kuvauskategorioiden nimiä ja loin taulukon, johon listasin alkuperäiset vastaukset, niistä muodostamani merkitysyksiköt sekä merkitysjoukot.

Tutkiessani merkitysjoukkoja mietin, mihin tekijöihin ne jakautuvat. Merkitysjoukkoja muodostui lopulta 16 ja ne olivat *huvittamattomuus, lyhyt työskentelyaika, vastavalmistuneisuus, määräaikaaisuus, tietämättömyys, pakollisuus, priorisointi, kohdentaminen, ammattitaito, luokanhallinta, tieto- ja viestintätekniikka, eriyttäminen, uusi opetussuunnitelma, arviointi, opetuksen monipuolistaminen ja työssäjaksaminen*.

Kavalkadi on varsin monimuotoinen, mutta huomasin, että joukossa oli asioita, joihin henkilö itse voi vaikuttaa ja niitä, joihin hän ei voi itse ainakaan täysin vaikuttaa. Nimesin nämä sisäisiksi ja ulkoisiksi tekijöiksi. Tieto- ja viestintätekniikka, uusi opetussuunnitelma ja arviointi sijoituivat näiden välimaastoon. Ne ovat toisaalta sisäisiä tekijöitä, mutta niihin vaikuttavat myös ulkoiset tekijät. Päätin nimetä kyseiset kolme tekijää riisiteäviksi tekijöiksi. Taulukossa 1 esitän tiivistetyn esimerkin analyysiprosessini etenemisestä.

Taulukko 1. Esimerkki tekemästani analyysistä.

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksiköt	Merkitysjoukot	Tulosavaruus
Ei huvittanut.	Ei huvita	Huvittamattomuus	Sisäiset tekijät
En ole vielä täysin perillä, paljonko sitä on tällä hetkellä.	Ei tiedä määrää.	Tietämättömyys	
Oman ammatillisen pätevyyden täydentäminen	Ammatillinen pätevyys	Ammattitaito	
Vaikeiden tilanteiden hallintaan luokassa.	Vaikeat tilanteet luokassa	Luokanhallinta	
Aloitin työssä marraskuussa.	Vasta aloittanut työssä	Lyhyt työskentelyaika	Ulkoiset tekijät
Valmistuin elokuussa ja tein viime vuonna lähinnä lyhyitä <u>sijaisuuksi.</u>	Vastavalmistunut	Vastavalmistuneisuus	
Olen määräaikaisessa työsuhhteessa.	Määräaikainen työsuhde	Määräaikaisuus	
Miten <u>iPadia</u> voi hyödyntää yläkoulussa.	Tabletit	Tieto- ja viestintätekniikka	Risteämät
Uuden opetussuunnitelman asioihin liittyen.	Uusi opetussuunnitelma	Uusi opetussuunnitelma	

Taulukko osoittaa, miten analyysi eteni ensin autenttisista ilmaisuista merkitysyksiköihin ja sitten muodostamiini merkitysjoukkoihin. Lopulta muodostui kolmiosainen kuvauskategoriajärjestelmä eli tulosavaruus. Luvussa 5.2, 5.3 ja 5.4 käsittelen tuloksia merkitysjoukoittain ja esittelen muodostamani kuvauskategoriat. Lisäksi luvussa 5.5 esitän tulosavaruuden visuaalisena kuviossa 12.

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta TENK (2012) toteaa, että tieteellisen tutkimuksen tulee noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tällöin lukija voi luottaa tutkimuksen tulosten olevan rehellisiä, uskottavia ja luotettavia. (Mts. 6.) Clarkeburn ja Mustajoki (2007, 15) toteavat, että pyrkimys objektiivisuuteen ja rehellisyyteen muodostaa perustan tutkijantyölle.

Tutkimustuloksiin vaikuttavat tekijät voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Tämän tutkimuksen sisäinen tekijä on käytetty aineisto. Tutkijan tekemät valinnat voivat vaikuttaa tutkimustuloksiin ja niiden tulkintaan. Kaikki, mikä on oleellista tulkinnan tai toistettavuuden kannalta, pitää tuoda julki yleisten tieteellisten periaatteiden mukaan. Ulkoiset vaikuttavat tekijät liittyvät tutkijan luontaisiin taipumuksiin, kuten taipumuksiin pitäytyä totutuissa uskomuksissa tai tarpeeseen olla eri mieltä. (Clarkeburn ja Mustajoki 2007, 101-102.)

Olen pyrkinyt esittämään tutkimuksen etenemisen ja taustat mahdollisimman avoimesti ja luotettavasti, jotta lukijalle olisi selvää, että tämä tutkimus on luotettava. Minulla ei ole poliittisia päämääriä, en saa tutkimuksestani palkkaa, vaikka toiminkin osana rahoitettua ArkTOP-hanketta, eikä tutkimuksellinen ilmapiiri ole vaikuttanut tutkimuksen etenemiseen tai sen tuloksiin millään tavalla.

Tutkimukseni fenomenografinen lähestymistapa antaa sille tietynlaisen muodon, joka olisi erilainen, jos olisin valinnut jonkin toisen tutkimusstrategian. Tämä tietoinen valinta ei tee tutkimuksestani yhtään huonompaa kuin parempaakaan kuin jokin toisenlaisesta lähtökohdasta tehty tutkimus. (Ks. esim. Hirsjärvi 2009, 123.) Tutkittuani fenomenografista analyysitapaa ajattelen, että sen tarjoamilla työkaluilla minulla on mahdollista esittää lukijalle totuudenmukainen kuva induktiovaiheessa olevien nuorten opettajien täydennyskoulutuskäsityksistä.

Tutkimushenkilöille on luvattu, että saatua aineistoa käytetään luottamuksellisesti ja tuloksia esitetään vain yleisesti ja alueellisella tasolla säilyttäen vastaajien anonymiteettiä.

Mäkisen (2006, 114) mukaan anonymiteetillä on etuja tutkimukselle sen lisätessä tutkijan vapautta, eikä tutkijan tarvitse pelätä aiheuttavansa haittaa tutkittaville. Tutkimukseen vastanneet ovat antaneet luvan, että vastauksia saadaan käyttää tutkimuksissa (ks. liite 1).

En ole itse tehnyt kyselyä enkä vaikuttanut sen valmistumiseen millään tavalla. Liityin osaksi ArkTOP-hanketta siinä vaiheessa, kun alkukysely oli tehty ja kaikki vastaukset saapuneet. Aineistosta tulee ilmi tutkimushenkilön sukupuoli, paikkakunta ja koulu, jossa hän opettaa. Rajasin kyseiset kohdat aineistosta pois välittömästi todettuani, että niillä ei ole merkitystä tutkimukselleni. En ole tavannut informantteja, en tiedä heistä mitään muuta kuin mitä aineisto antaa tietooni, enkä ole tutkinut yksittäisen henkilön kaikkia vastauksia, vaan pelkästään kokonaisista vastausjoukkoja.

Koska kyseessä on tieteellinen tutkimus, olen noudattanut lähdeviittausmerkinnöissä Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan kirjallisten töiden ulkoasun ja lähteiden merkitsemisen ohjeita. Asianmukainen viittaaminen osoittaa kunnioitusta alan muille tutkijoille, joiden tutkimustuloksia ja tekstejä tutkija on työssään lainannut (Mäkinen 2006, 130). Tutkimusyhteisön toimintaan liittyvät lainalaisuudet ja arvot. Reiluus ja oikeudenmukaisuus takaavat sen, että tieteellisen työn julkistanut tutkija saa tunnustuksen sen tekijänä. Avoimuus puolestaan turvaa tieteen totuudellisuutta. On tärkeää tietää, kuka, miten ja missä on tehnyt tutkimuksen: Näin tieteen koko totuudellisuus säilyy. Ilman tällaista toimintamallia tieteellisen yhteisön olisi vaikea toimia. (Clarkeburn & Mustajoki, 104.)

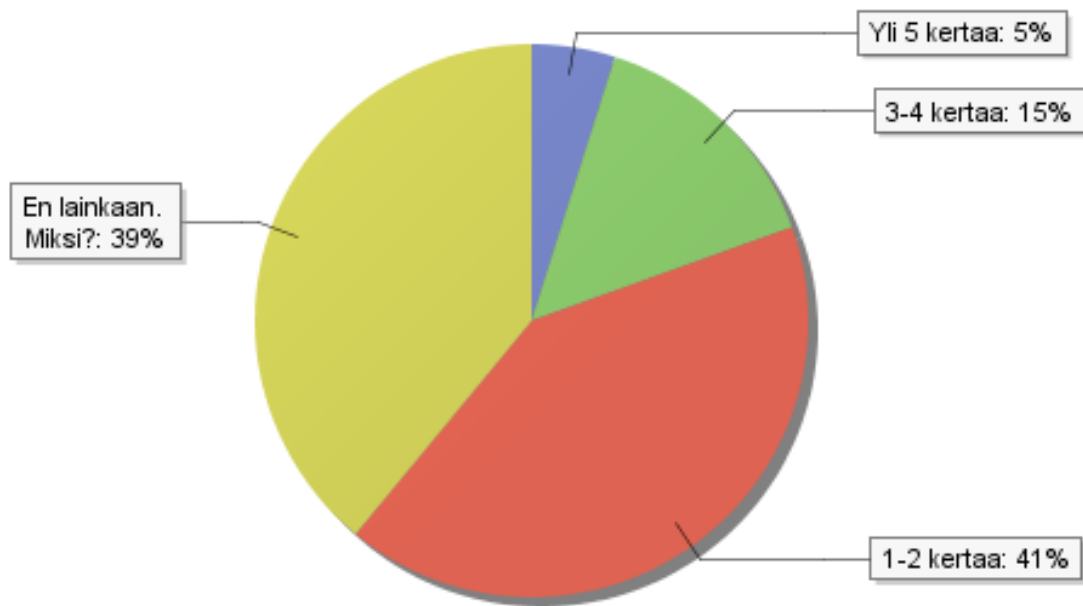
4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tulosluvussa esittelen nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta induktiovaiheessa. Analyysin tuloksena muodostui neljä varsinaista tuloslukua: **taustatekijät**, jotka perustuvat tausta- ja monivalintakysymyksiin, **sisäiset tekijät**, **ulkoiset tekijät** ja **ris-teämät**. Nämä kolme tuloslukua muodostuivat avointen kysymysten fenomenografisen analyysin tuloksena. Luvussa 5.5 kokoan ja tarkastelen tutkimukseni tärkeimmät tulokset.

4.1 Taustatekijät

Osallistuminen täydennyskoulutukseen

Kuvio 2 kuvaa, kuinka usein opettajat osallistuivat täydennyskoulutukseen vuonna 2017.



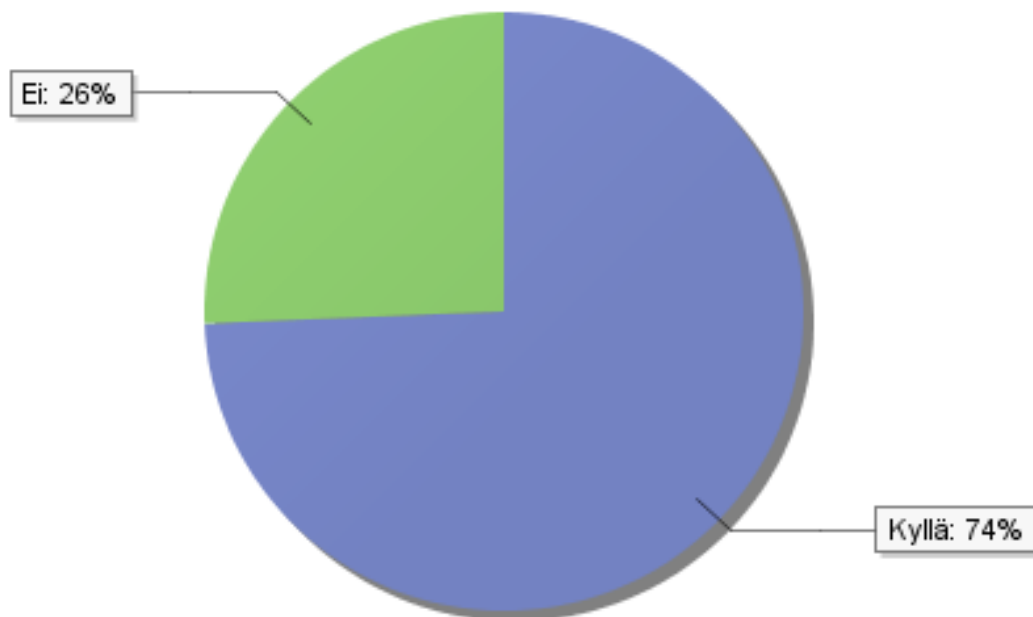
Kuvio 2: Montako kertaa osallistuit vuoden 2017 aikana täydennyskoulutukseen?

41 vastanneesta opettajasta 17 (41 %) osallistuivat kerran tai kahdesti vuoden 2017 aikana täydennyskoulutukseen. 16 opettajaa (39 %) eivät osallistuneet kertaakaan. Loput kahdeksan opettajaa (20 %) osallistuivat kolme kertaa tai useammin. 41 opettajasta 25 (61 %) osallistuivat täydennyskoulutukseen kerran tai useammin vuoden 2017 aikana.

Kunnallisen opetushenkilöstön työ- ja virkaehtosopimuksen (OVTES 2018, 14 §) mukaan toistaiseksi palveluksessa olevan sekä vähintään lukuvuoden työajaksi otetun määräaikaisen viranhaltijan on velvollisuus osallistua opinto- ja suunnittelutyöhön kolmena päivänä lukuvuodessa varsinaisten koulupäivien ja muun työvelvollisuuden lisäksi. Veso-koulutus eli suunnittelu- ja koulutustyöpäivät ovat täydennyskoulutusta parhaimmillaan: Ne parantavat opettajien yhteishenkeä, helpottavat työskentelyä ja arkea sekä lisäävät kouluhyvinvointia (Salovaara & Honkonen 2013, 286–287; OAJ 2017a, 22). Veso-koulutusta ei kuitenkaan mielletä täydennyskoulutukseksi, kuten kuvio 2 osoittaa. Jos näin olisi, nolla kertaa täydennyskoulutukseen osallistuneita ei pitäisi olla yhtään.

Täydennyskoulutusten määrä

Kysymykseen täydennyskoulutusten määrästä vastasi 39 opettajaa. Kuvio 4 kuvaa vastaajien mielipidettä täydennyskoulutusten määrän riittävydestä.



Kuvio 3: Pitäisikö mielestäsi täydennyskoulutusta olla enemmän?

Informanteista lähes kolme neljästä (74 %) oli sitä mieltä, että täydennyskoulutusta pitäisi olla enemmän. Kymmenen vastaajan (26 %) mielestä täydennyskoulutuksia järjestetään tällä hetkellä riittävästi tai liikaa (vastausvaihtoehto Ei).

Tulokset osoittavat, että induktiovaiheessa olevat nuoret opettajat haluavat pääsääntöisesti kehittää itseään ja ammatillista osaamistaan, ja että täydennyskoulutukselle on tilausta. Tutkimusten mukaan induktiovaiheessa olevien opettajien ammatillisen kehittämisen tukeminen on järkevää, vaikka he ovatkin läpäisseet poikkeuksellisen korkeatasoisen ja vaativan suomalaisen opettajakoulun (Heikkinen ym. 2015, 29).

Toteutustapa

Tämä kysymys (kuvio 4) oli toteutettu matriisilla, jossa kysymyksiä oli yhteensä seitsemän. Vastausvaihtoehdot oli toteutettu Likert-asteikon tyyliä: soveltuu erinomaisesti, hyvin, kohtalaisesti tai huonosti. Keskiarvon (ka) vaihteluväli oli 1–4. Mitä pienempi keskiarvo oli, sitä paremmin vastaajien mielestä kysymysvaihtoehto soveltui täydennyskoulutuksen toteutustavaksi.

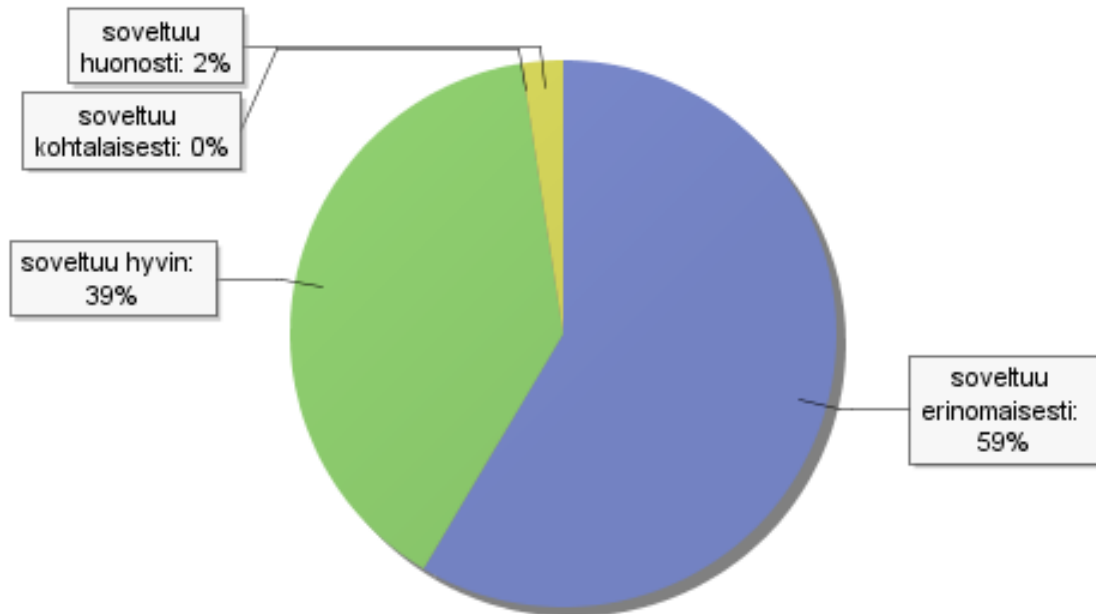
	soveltuu erinomaisesti	soveltuu hyvin	soveltuu kohtalaisesti	soveltuu huonosti	Yhteensä	Keskiarvo
Omassa koulussa/lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta	24	16	0	1	41	1,46
Jossain muualla ulkopuolisen kouluttajan toimesta	14	22	5	0	41	1,78
Oman koulun/kunnan henkilökunnan toimesta	12	18	10	1	41	2
Verkon välityksellä	7	9	15	10	41	2,68
Mentoroinnin avulla	8	19	13	1	41	2,17
Itsenäisesti esim. kirjallisuuden avulla, verkostoitumalla	4	4	20	13	41	3,02
Jokin muu tapa, mikä?	1	0	0	0	1	1
Yhteensä	70	88	63	26	247	2,02

Kuvio 4: Miten mielestäsi täydennyskoulutus tulisi toteuttaa?

Kullekin vasemmassa reunassa olevalle väittämälle on neljä vastausvaihtoehtoa: soveltuu erinomaisesti, hyvin, kohtalaisesti tai huonosti. Vastaajien määrä näkyy yhteensälpalstassa ja oikeassa reunassa on laskettu vastausten keskiarvo. Erinomainen soveltuvuus on määritetty arvoksi 1 ja huono soveltuvuus arvoksi 4. Tästä johtuen keskiarvon ollessa < 2,5 toteutustapa on informanttien mielestä keskimäärin parempi kuin huonompi. Toteutustapa on vastaajien mielestä neutraali, kun keskiarvo on tasan 2,5.

Muodostin jokaisesta toteutustavasta oman piirakkakuvion, joiden avulla käsittelen kutakin kohtaa tarkemmin. Käsiteltävät toteutustavat etenevät samassa järjestyksessä kuin kuviossa 4.

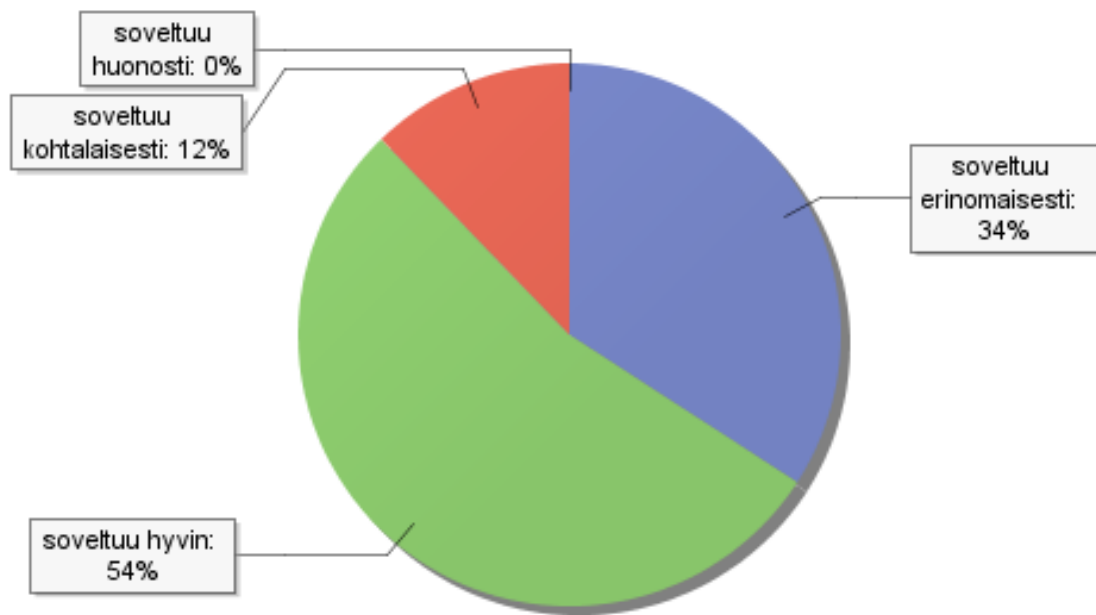
Kuvio 5 kuvaa, miten opettajat suhtautuvat omassa tai lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta järjestettyyn täydennyskoulutukseen.



Kuvio 5: Omassa koulussa / lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta

Yhtä lukuun ottamatta kaikki vastaajat (98 %) olivat sitä mieltä, että täydennyskoulutuksen järjestäminen omassa koulussa tai lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta olisi hyvä tai erinomainen toteutustapa. Kolme viidestä opettajasta (59 %) piti tätä toteutustapaa erinomaisena, kun yhden vastaajan mielestä tämä toteutustapa olisi huono. Nuorten opettajien mielestä tämä olisi paras täydennyskoulutuksen toteutustapa (ka 1,46).

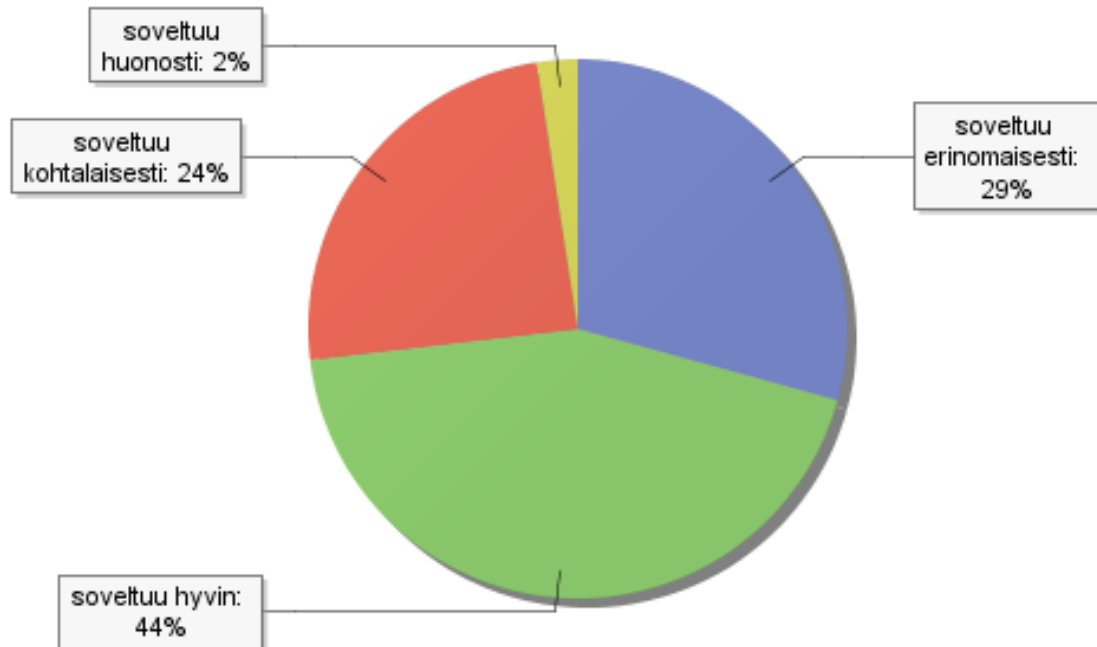
Kuvio 6 kuvaa informanttien suhtautumista jossain muualla kuin omassa koulussa/lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta järjestettävään täydennyskoulutukseen.



Kuvio 6: Jossain muualla ulkopuolisen kouluttajan toimesta

Opettajat olisivat kiinnostuneita osallistumaan oman tai lähikoulun ulkopuolella täydennyskoulutukseen, joka tapahtuisi ulkopuolisen kouluttajan toimesta. Yhdenkään vastaajan mielestä tämä ei olisi huono toteutustapa. Viiden opettajan (12 %) mielestä keino olisi kohtalaisen toimiva ja loput 35 opettajaa (88 %) olivat sitä mieltä, että toteutustapa olisi hyvä tai erinomainen. Vastaukset osoittavat, että opettajat olisivat valmiita matkustamaan koulutuksiin. Usein työyhteisön ulkopuolella tapahtuva koulutus koetaan perinteiseksi täydennyskoulutusmuodoksi (Heikkinen ym. 2015, 36).

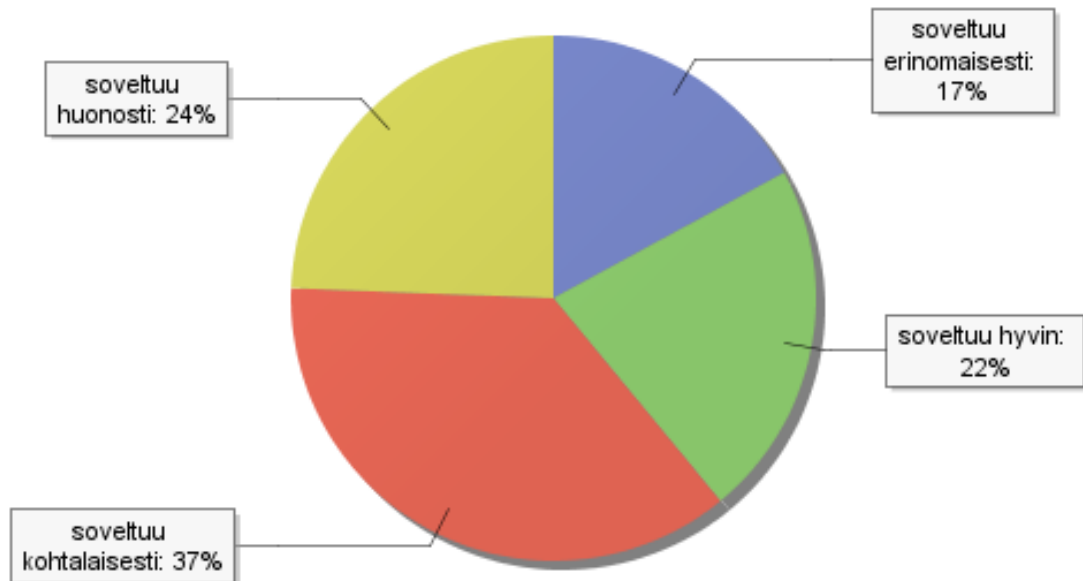
Kuvio 7 kuvaa, miten oman koulun tai kunnan henkilökunnan toimesta toteutettavaan täydennyskoulutukseen suhtaudutaan.



Kuvio 7: Oman koulun / kunnan henkilökunnan toimesta

Suurin osa opettajista koki, että heidän koulussaan tai kunnassaan on henkilöitä, joiden koulutuksiin he osallistuisivat mielellään (ka 2,00). 30 opettajan (73 %) mielestä tällainen toimintatapa soveltuisi hyvin tai erinomaisesti täydennyskoulutuksen järjestämistavaksi. Noin joka neljäs opettaja (24 %) toteuttaisi koulutuksen kuitenkin mieluummin jollain muulla tavalla. Yksi opettajista (2 %) ei osallistuisi mielellään oman koulun/kunnan henkilökunnan toimesta järjestettävään täydennyskoulutukseen.

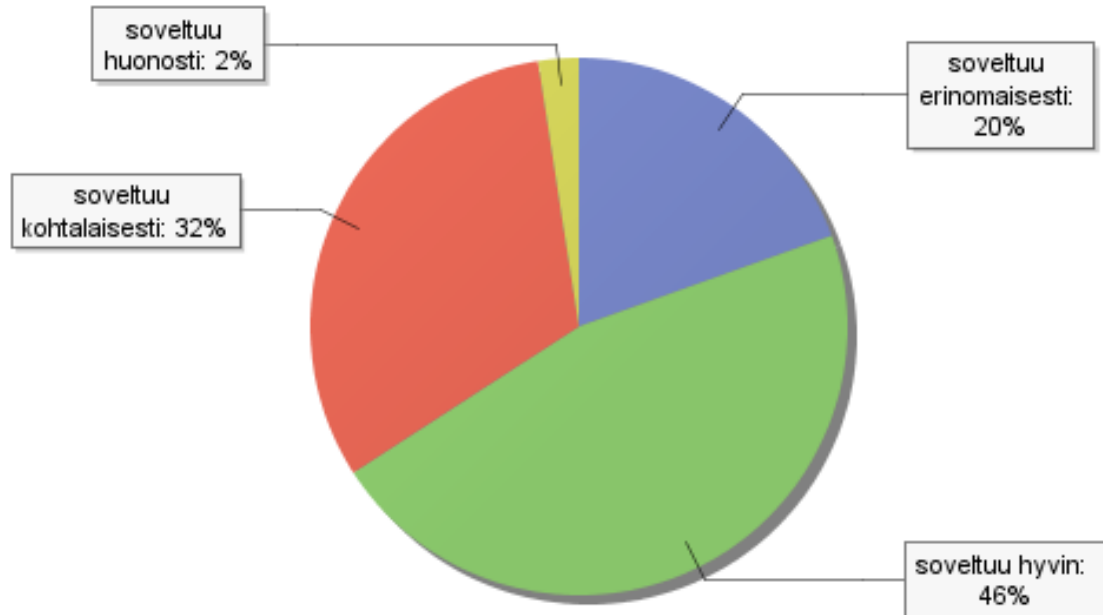
Kuvio 8 kuvaa, miten informantit suhtautuvat verkon välityksellä tapahtuvaan täydennyskoulutukseen.



Kuvio 8: Verkon välityksellä

Verkon välityksellä järjestettäviin täydennyskoulutuksiin suhtauduttiin varauksella (ka 2,68). 25 opettajaa (61 %) koki, että se soveltuu kohtalaisesti tai huonosti täydennyskoulutuksen toteutustavaksi. Seitsemän vastaajan (17 %) mielestä toteutustapa olisi erinomainen ja yhdeksän vastaajan (22 %) mielestä hyvä.

Kuvio 9 kuvaa nuorten opettajien mentoroinnin avulla toteutettavaan täydennyskoulutukseen suhtautumista.



Kuvio 9: Mentoroinnin avulla

Mentorointiin täydennyskoulutusmuotona nuoret opettajat suhtautuivat pääasiassa positiivisesti (ka 2,17). 19 vastaajan (46 %) mielestä mentorointi oli hyvä vaihtoehto täydennyskoulutukseen ja 13:n (32 %) mielestä kohtalainen. Erinomaisena täydennyskoulutusmuotona mentorointia piti joka viides, eli kahdeksan opettajaa (20 %), ja huonona yksi opettaja. 27 opettajaa (66 %) käsittivät mentoroinnin vähintään hyvänä täydennyskoulutusmuotona ja loput 14 opettajaa (34 %) kohtalaisena tai huonona.

Klassisen määritelmän mukaan mentorointi on kahden henkilön välinen ohjaussuhde, jossa kokeneempi mentori ohjaa nuorempaa työntekijää ja auttaa häntä kehittämään omaa työtään (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46, 77; Salovaara & Honkonen 2013, 298). Tällainen suhde tuo mieleen keskiajalta peräisin oleva mestari-kisälli –suhteen (ks. esim. Heikkinen ym. 2012, 46). Mentoroinnin voi ymmärtää kahden tai useamman opettajan väliseksi oppivaksi kumppanuudeksi, jossa jaetaan tai kehitetään jotakin yhteistä mielenkiinnon kohdetta. Tällöin siinä korostuu niin yhteistoiminnallinen kumppanuus kuin

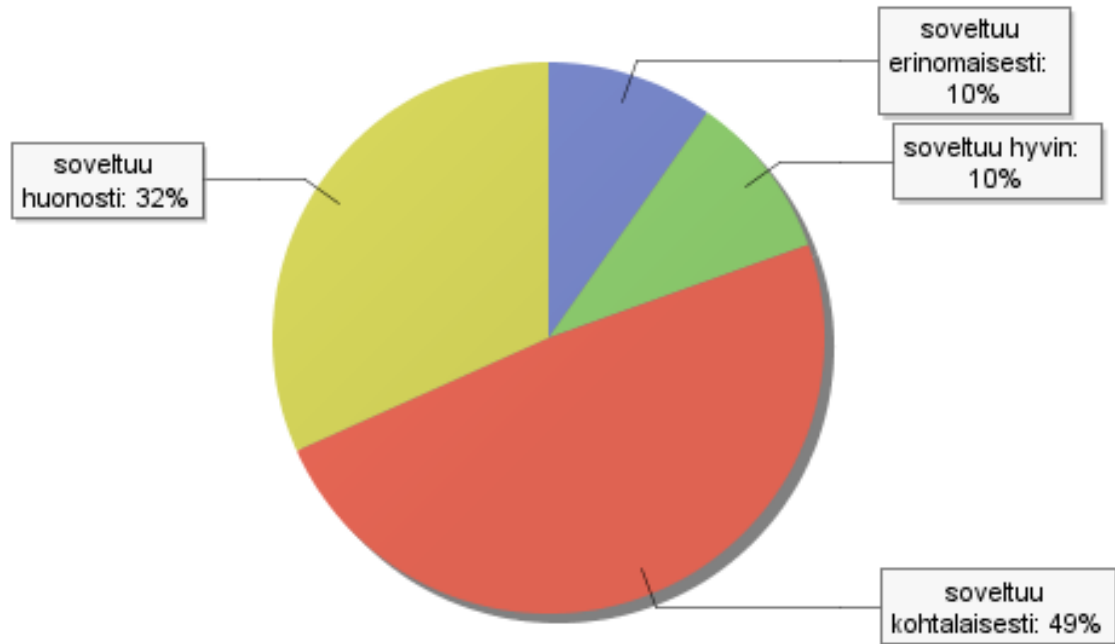
myös opettajuuteen liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentorointi toimii limittäin esimerkiksi ohjauksen, tutoroinnin ja työnohjauksen kanssa. (Jokinen & Sarja 2006, 188-189.)

Jokisen ja Sarjan (2006, 196–197) empiirisen tutkimuksen mukaan induktiovaiheessa olevat opettajat kokivat mentoroinnin niin tärkeäksi, että halusivat siitä jatkuvan käytännön. Heidän mukaansa mentorointi ei korvaa uusien opettajien perehdyttämistä, mutta on kuitenkin merkittävä ilmiö opettajien induktiovaiheessa. Edelleen he muistuttavat, että juuri koulutuksesta valmistuneella on tarjota uusimmat tuulahdukset tulevalle kouluyhteisölleen. Uuden opettajan sosiaalistaminen kouluyhteisön vallitseviin käytänteisiin ei pitäisi olla ensisijainen päämäärä.

2000-luvun aikana Suomessa on kehittynyt vertaisryhmämentorointi, eli verme (Jokinen ym. 2012, 41). Tutkimusten mukaan mentoroinnista hyötyy nuoren opettajan lisäksi kokenut opettaja, joka voi löytää uusia näkökulmia työhönsä mentoroinnin kautta. Tähän perustuu verme, jonka toiminnan ydin on verme-ryhmä. Ryhmä kokoontuu yleensä 6 – 8 kertaa vuodessa 1,5 – 2 tuntia kerrallaan. (Heikkinen ym. 2012, 47, 73.)

Ryhmä luo toimintasopimuksen, jonka mukaisesti sen toiminnan täytyy perustua luottamuksellisuuteen ja eettisyyteen. Tavoitteena on yhdistää formaalin ja informaalin oppimisen parhaat puolet eli käsitteelliset välineet, jotka formaali koulutus tuo ja kokemuksellisen tiedon sekä itsesäätelytiedon käsittely, jonka informaali vuorovaikutus mahdollistaa. Yhtäältä informaalisuus eli toiminnan epämuodollisuus mahdollistaa kokemusten ja ajatusten jakamisen ilman suorituspainetta, ja siksi ryhmäkokootumiset koetaan voimaannuttaviksi ja mieluisimmiksi verrattuna muodollisiin täydennyskoulutustilaisuuksiin. Toisaalta käytännön ongelmien ymmärtämiseen formaalinen eli teoreettinen tieto antaa käsitteellisiä välineitä ja helpottaa abstraktimman ilmiönkuvaamistavan avulla asioiden tarkastelua yleisellä tasolla. (Heikkinen ym. 2012, 73–75.)

Kuvio 10 kuvaa, mitä opettajat ajattelevat itsenäisesti toteutettavasta täydennyskoulutuksesta.

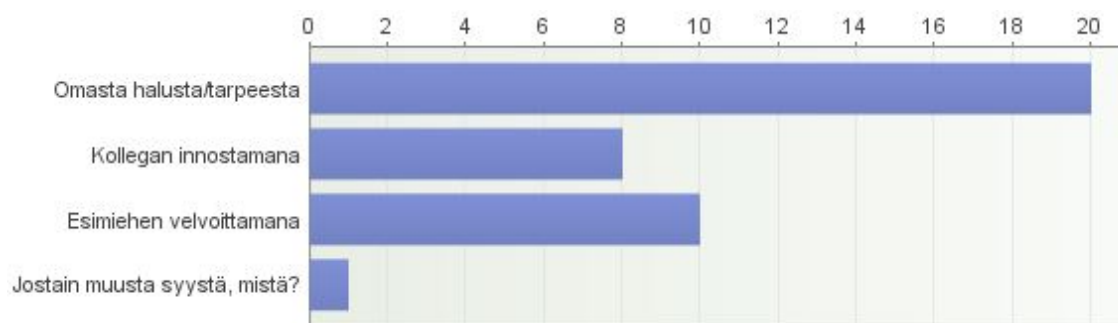


Kuvio 10: Itsenäisesti esim. kirjallisuuden avulla, verkostoitumalla

Vastaustulokset osoittivat, että itsenäistä täydennyskouluttautumista ei toteuteta tietoisesti kovin mielellään, ja tähän vaihtoehtoon nuoret opettajat suhtautuivat toteutustavoista negatiivisimmin (ka 3,02). Kahdeksan opettajaa (20 %) oli sitä mieltä, että itsenäinen työskentely soveltuisi hyvin tai erinomaisesti täydennyskoulutusmalliksi. Loput 33 (81 %) eli neljä viidestä oli kuitenkin sitä mieltä, että se soveltuu vaihtoehdoksi huonosti tai enintään kohtalaisesti.

Koulutukseen osallistumisen syyt

Kuvio 11 osoittaa syyt, miksi informantit osallistuivat täydennyskoulutukseen.



Kuvio 11: Miksi osallistuit täydennyskoulutukseen?

Tähän kysymykseen vastasi 26 informanttia. Kysymyksessä oli mahdollista valita yksi tai useampi vaihtoehto, ja 26 vastaushenkilöä antoi yhteensä 38 vastausta. 20 opettajaa (77 %) vastaajista ilmoitti osallistuneensa täydennyskoulutukseen omasta halustaan/tarpeestaan. Kahdeksan opettajaa (31 %) oli saanut kollegaltaan innostusta ja 10 (38 %) oli osallistunut esimiehen velvoittamana. Yksi informantti oli ilmoittanut jonkin muun osallistumissyyn. Avoimista vastauksista selvisi, että se oli ”en osallistunut”.

14 opettajaa jätti vastaamatta kysymykseen ”Miksi osallistuit täydennyskoulutukseen?” Lisäksi avoimista vastauksista selvisi, että yksi vastasi osallistumissyyn ”En osallistunut”. Toisin sanoen yhteensä 15 opettajaa ilmoitti tässä kohdassa joko jättämällä vastaamatta tai vastaamalla avoimen vastauksen kohtaan, että ei osallistunut täydennyskoulutukseen. Kuvaajan 2 perusteella heitä olisi pitänyt olla yhteensä 16 opettajaa. Yksi vastaajista ei ole siis osallistunut täydennyskoulutukseen vuonna 2017, mutta perustelee kuitenkin, miksi osallistui.

Vastauksista käy ilmi, että noin kolme neljästä osallistui täydennyskoulutuksiin omasta halustaan tai tarpeestaan. Kahdeksassa tapauksessa kollega oli innostanut käymään täydennyskoulutuksessa. Tällöinkin koulutukseen osallistuminen on lähtöisin sisäisestä motivaatiosta, jonka kollega on mahdollisesti herättänyt, tai jota hän on ainakin vahvistanut.

Kymmenessä tapauksessa esimies oli velvoittanut osallistumaan täydennyskoulutukseen. Tämä voi kertoa siitä, että esimies, koulussa yleensä rehtori, on ollut halukas tarjoamaan

tukensa alaistensa kouluttamiselle. Esimies voi parantaa työntekijöiden työmotivaatiota, innostusta ja työyhteisön motivaatioilmapiiriä panostamalla työpaikalla neljän perustarpeen täytymisen edellytyksiin (Sinokki 2016, 239).

4.2 Sisäiset tekijät

Kuviossa 12 esitetyt täydennyskoulutukseen osallistumisen syyt johtuvat *sisäisistä ja ulkoisista tekijöistä*. Osallistumissyö voi olla myös *risteävistä tekijöistä* johtuva, kuten myöhemmin asia ilmenee. Sisäisten, ulkoisten ja risteävien tekijöiden tulokset on saatu fenomenografista analyysitapaa käyttäen.

Sisäiset tekijät nousevat henkilöstä itsestään ja ovat hänen toimintansa vaikutuksen alaisia. Jos henkilö osallistuu täydennyskoulutukseen omasta syystä tai tarpeesta tai kollegan innostamana, hän itse haluaa kehittää omaa ammattitaitoaan. Tällöin hänellä on sisäinen syy osallistua koulutukseen. Sisäisiä tekijöitä ovat tämän tutkimuksen tuloksissa *huvittamattomuus, tietämättömyys, priorisointi, ammattitaito, luokanhallinta, eriyttäminen, opetuksen monipuolistaminen ja työssäjaksaminen*.

Huvittamattomuus ja tietämättömyys

Sisäiset tekijät voivat olla niin positiivisia kuin negatiivisiaakin. Jos opettajaa ei huvita tai hän on joko tiedostaen tai tiedostamattaan tietämätön, on kyseessä negatiivinen sisäinen tekijä.

Ei huvittanut.

Ei tarjottu, enkä ole ehtinyt etsimään koulutuksia.

Tietämättömyys voi myös olla ”violetonta”, jolloin henkilö ei ole välttämättä kerennyt paneutua asiaan esimerkiksi lyhyen työskentelyajan vuoksi.

En ole vielä täysin perillä, paljonko sitä on tällä hetkellä.

Huvittamattomuus ja tietämättömyys olivat kaksi sisäisten tekijöiden merkitysjoukkoa, jotka haittasivat täydennyskoulutukseen osallistumista. On selvää, että jos täydennyskoulutukseen ei huvita osallistua, silloin niihin ei osallistuta kuin pakottamalla ja se ei ole kenenkään edun mukaista. Tällöin opettaja laiminlyö omaa velvollisuuttaan kehittää ammattitaitoaan (ks. esim. Savola ym. 2007, 24).

Priorisointi

Ihmiset asettavat asioita tärkeysjärjestykseen. Joidenkin opettajien mielestä työn itsensä oppiminen estää täydennyskoulutukseen osallistumisen. Näin osoittaa muutaman vastaajan käsitykset.

Tällä hetkellä pitää saada työstä itsestään kiinni.

Tällä hetkellä menee kaikki energia siihen, että pääsee sisälle tähän työhön.

Opettajan pitää osata runsaasti asioita välittömästi valmistuttuaan ja häneltä odotetaan tiettyä ammattitaitoa. Joskus nuoresta opettajasta voi tuntua, että muiden asioiden opettaminen voi viedä käytettävissä olevan ylimääräisen ajan. Tällöin opettaja priorisoi omaa tekemistään. Toisaalta voidaan ajatella, että täydennyskoulutukset saattaisivat nopeuttaa, helpottaa ja olla muutoinkin apuna näiden ”muiden asioiden” oppimiseen.

Ammattitaito

Useimmiten sisäiset tekijät ovat positiivisia ja ne kumpuavat halusta kehittää itseään. Opettajan ammattitaito kehittyy vuosien varrella kokemusten ja kokemuksen myötä, mutta nuoret opettajat haluaisivat siihen mielellään lisäkoulutusta.

Oman ammatillisen pätevyyden täydentäminen.

Ammatillinen kehittyminen on tärkeää.

On tärkeää pitää osaamista yllä.

Informantit kokivat lisäksi, että nopeasti muuttuva maailma vaatii täydennyskouluttautumista, jotta sen mukana kehittyä paikallaan junaamisen sijaan.

Jotta pysyy ajan tasalla muuttuvassa maailmassa.

Jatkuva kehitys, ”ajan hermolla” pysyminen ja oman opetuksen tukeminen.

Luukkainen (2005, 95) toteaa, että turvallisuudentunne ei synny enää asiantilojen ja elinolosuhteiden pysyvyydestä, vaan siitä oivalluksesta, että elämme jatkuvassa muutosten maailmassa. Tällöin kasvatuksen tavoitteena tulee olla kyky kohdata millainen tulevaisuus tahansa, kohdata epävarmuutta, mutta samalla kokea hyvinvointia epävarmuuden tilassa. Jos opettaja opettaa 20 vuotta vanhoilla menetelmillä, on opetuksessa 40 vuoden kuilu, koska oppilaat käyttävät oppimiaan asioita työelämässä 20 vuoden päästä. Luukkainen (2005) toteaa, että tulevaisuuteen voimme vaikuttaa parhaiten tämän hetken päätöksillä ja toiminnoilla ja opettajalla tuleekin olla käsitys siitä, mihin maailma on menossa. Samalla hänen pitää tietää, mitä kasvatukselta ja koulutukselta odotetaan juuri tällä hetkellä. (Mts. 96–97.)

Luokanhallinta

Erilaiset käytöshäiriöt ja konfliktitilanteet koetaan ymmärrettävästi haastaviksi nuorten opettajien keskuudessa. Niistä selviytymiseen ja niiden käsittelemiseen halutaan täydennyskoulutusta.

Ratkaisuja oppilaiden käytösongelmiin, luvattomiin poissaoloihin ja väkivaltaiseen käytökseen

Konfliktitilanteissa toimiminen ja niiden ratkaisu.

Käytöshäiriöihin puuttuminen.

Induktiovaiheessa olevat opettajat keskittyvät oman toimintansa tarkkailuun sen sijaan, että reflektoisivat luokkahuoneen tapahtumia. Konfliktitilanteissa tämä on ongelma, koska opettajilta vaaditaan välitöntä reaktiota. Tällaisissa tilanteissa toimintatavat ovat usein rutinoituneita, kun reflektiolle ei jää aikaa. On osoittautunut, että mentoroinnista on induktiovaiheessa hyötyä erityisesti reflektiivisten taitojen oppimisessa ja kehittämisessä. (Jokinen & Sarja 2006, 189.) Blombergin (2009, 125) mukaan opettajan kyvykkyys punnitaan erityisesti konfliktitilanteissa. Mentoroinnin avulla voitaisiin kenties helpottaa nuorten opettajien konfliktitilanteista selviytymistä.

Konfliktitilanteissa toimiminen oli Harjun ja Niemen (2018) tutkimuksessa vastavalmistuneiden opettajien mielestä 37. tärkein asia, kun kysyttiin asioita, joihin tarvitaan eniten tukea. Koulujen rehtorit arvottivat saman asian tutkimuksessa sijalle 2. Luokanhallinnan nuoret opettajat arvioivat toiseksi ja rehtorit kolmanneksi tärkeimmäksi asiaksi. (Mts. 675.) Tulokset ovat samansuuntaisia tutkimukseni kanssa. Joka kymmenes vastaaja toivoi saavansa täydennyskoulutusta luokanhallinnallisiin asioihin liittyen. Opetus- ja kulttuuriministeriön OKM opettajakoulutusfoorumissa (2016) asetettiin tavoitteita tulevaisuuden opettajan osaamiselle. Yksi työryhmän laatimista tavoitteista oli laaja-alainen perusosaaminen, jonka mukaan opettajan tulisi muun muassa osata rakentaa ja tukea oppijoiden yhteisöllisyyttä samalla toimien ammatillisesti, eettisesti ja arvotietoisesti. (Mts. 17–18.)

Eriyttäminen

Opettajat kaipaavat täydennyskoulutusta paitsi luokanhallintaan ja käyttäytymisongelmien ratkaisemiseen, myös eriyttämiseen. Usein eriyttämistä ajatellaan vain niille oppilaille, joilla on oppimisvaikeuksia. Kuten sitaateista huomataan, ylöspäin tapahtuvaan eriyttämiseen halutaan vinkkejä.

Erilaiset oppimisvaikeudet, autismin kirjo, erityisopetuksen käytänteet.

Eriyttäminen, S2-oppilaan tukeminen.

Vahvuuksien huomioiminen.

Perusopetuslaki uudistettiin vuonna 2010. Uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa oppilaan oikeutta saada tukea riittävän varhain ja joustavasti oppimiselleen ja koulunkäynnilleen. Kolmiportaisen tukimallin myötä tuen antamisen rimaa on laskettu entistä matalammaksi ja tukea on annettava heti tarpeen ilmetessä. Näin taataan, että oppilaiden oppimisvaikeuksiin reagoidaan riittävän nopeasti ja ehkäisevästi. Lapsilla on erilaisia ja erityisiä tarpeita, jotka opettajan pitää ottaa huomioon. (OAJ 2017b, 3–6.) Yleistä tukea annetaan osana koulun arkea (OAJ 2017b, 6). Vuonna 2015–2016 ainakin 29 % oppilaista sai jonkinlaista tukea (tilastokeskus 2017, 3). Eriyttäminen on myös nuorille opettajille täysin arkipäiväistä ja siksi on ymmärrettävää, että siihen halutaan koulutusta.

Opetuksen monipuolistaminen

Nuoret opettajat haluavat räätälöityjä täsmäkoulutuksia erilaisiin pedagogisiin taitoihin. Tällaisten koulutusten kautta nuoret opettajat lisäävät omaa tietoaan kyseisestä aiheesta. Vahva tietopohja helpottaa asian käsittelemistä ja tuo opettajalle varmuutta opettamiseen.

Monialaisten oppimiskokonaisuuksien järjestämiseen.

Antaisi enemmän työkaluja työn toteuttamiseen.

Yrittäjäyys.

Täsmäkoulutukset ovat OKM:n (2016, 7) mukainen yksi täydennyskoulutuksen toteutustavoista. Opetuksen monipuolistaminen lisää työkalupakkiin työkaluja, joilla omaa opettamista voi kehittää. Opettajan tulisi hallita monialaiset oppimiskokonaisuudet, olla pedagogisesti, ainedidaktisesti sekä ammatillisesti taitava ja osata perustella pedagogiset ratkaisunsa (OKM 2016, 18).

Työssäjaksaminen

Työssäjaksaminen on tutkimukseni tulosten mukaan yksi osa-alue, johon nuoret opettajat haluavat täydennyskoulutusta.

Motivaation kasvatus.

Auttaa jaksamaan työssä.

Voimakkaan stressin kokeminen ja omien kykyjen epäileminen ovat uudelle opettajalle tavallisia asioita johtuen suurista haasteista, joita työelämän siirtyminen aiheuttaa. Tämä voi aiheuttaa jopa ennenaikaisen työuran lopettamisen. (Jokinen ym. 2012, 27.) Luukkainen ja Tynkkynen (2015) ovat tutkineet täydennyskoulutuksen vaikutusta sosiaali- ja terveysalan opettajien työssäjaksamiseen. Tulokset osoittivat, että suurin osa tutkimushenkilöistä koki täydennyskoulutuksen vaikuttaneen positiivisesti niin työssäjaksamiseen kuin työssäviihtymiseenkin. Molemmissa keskiarvo oli 3,12 asteikolla 1–4. (Mts. 25.)

Tutkimusten mukaan opettajan työssä esiintyvät yksittäiset osatekijät lisäävät opettajan psyykkistä rasitusta. Näitä ovat muun muassa oppilaiden käytöshäiriöt ja huonot käytöstavat, oppilaiden alhainen motivaatio, arviointityön vaikeus, ylikuormitus, suuret opetusryhmät ja informaatiotulva. (Santavirta ym. 2001,3.)

4.3 Ulkoiset tekijät

Ulkoiset tekijät ovat seikkoja, joihin opettaja ei ainakaan täysin pysty itse vaikuttamaan. Ulkoisia tekijöitä ovat tämän tutkimuksen tuloksissa *lyhyt työskentelyaika, vastavalmistuneisuus, määräaikaaisuus, pakollisuus ja kohdentaminen*. Merkillepantavaa oli, että kaikki ulkoiset tekijät olivat informanttien mielestä täydennyskoulutukseen osallistumista haittaavia tekijöitä.

Lyhyt työskentelyaika

Koska tutkimukseni vastaajaryhmä oli 20–29-vuotiaat, osa opettajista ei ollut kerennyt toimia pitkään työelämässä tai ei ollut toiminut kyseisessä koulussa pitkään. Voi olla mahdollista, että uudelle työntekijälle ei ole kerrottu täydennyskoulutuksista mitään.

Uusi opettaja. Ei tietoa tai ymmärrystä.

Opettajilla on erilaisia vapaita, kuten vanhempainvapaa tai äitiysloma. Nämä vaikuttavat työaikaan. Lyhyt työskentelyaika voi vaikuttaa siihen, että yksinkertaisesti ei ole kerennyt olla niin pitkään töissä, että olisi kerennyt osallistua mihinkään koulutukseen.

Olen ollut vanhempainvapaalla, palasin töihin syksyllä 2017. Ei ole vielä ollut tarvetta, eikä sopivaa koulutusta ole tullut vastaan syksyllä.

Olin osan vuodesta äitiyslomalla ja loppuvuodesta en ollut työsuhteessa.

Eri kouluilla voi olla erilaisia käytänteitä täydennyskoulutukseen osallistumiseen. Tämän vahvistaa OKM:n (2016, 13) opettajakoulutusfoorumin julkaisu, jonka mukaan täydennyskoulutuksella ja opettajien osaamisen kehittämisessä on Suomessa puutteita ja niissä on alueellisia eroja.

Vastavalmistuneisuus

Nuoret opettajat ovat usein vastavalmistuneita ja juuri työelämään siirtyneitä.

Valmistuin marraskuussa 2017.

Valmistuin elokuussa ja tein viime vuonna lähinnä lyhyitä sijaisuuksia.

Usein nuoret opettajat toimivat uransa alkuvaiheessa sijaisina ja hankkivat itselleen tärkeää kokemusta erilaisista kouluyhteisöistä. On ymmärrettävää, että työnantajalla ei ole

halukkuutta maksaa sijaiselle täydennyskoulutusta, koska hänen panoksensa kouluyhteisön toimintaan ei ole välttämättä kovin pysyvää. On kuitenkin hälyttävää, että Jokisen, Taajamon ja Välijärven (2014) mukaan 57 % yleissivistävän koulutuksen opettajista ilmoitti, etteivät olleet saaneet perehdytystä tai tukea ensimmäisten opetusvuosiensa aikana. Vielä useampi (63 %) ilmoitti, etteivät he olleet saaneet edes muutaman tunnin perehdytystä. (Mts. 40.) Kun tilanne on tämä perehdytyksen osalta, voitaneen väittää, että se ei ole ainakaan parempi täydennyskoulutusten osalta.

Määräaikaisuus

Määräaikaisessa työsuhteessa toimivat opettajat ovat vastausten perusteella hyvin samantilaisessa tilanteessa kuin opettajat, joiden työskentelyaika on lyhyt. Määräaikaisuutta pidetään sellaisenaan syynä osallistumattomuudelle, mutta asian suhteen on myös tietämättömyyttä.

Olen määräaikaisessa työsuhteessa.

Ei tarjottu, enkä ole ehtinyt etsimään koulutuksia.

En ole vielä täysin perillä, paljonko sitä on tällä hetkellä.

Vastauksista ilmeni, että ainakin yksi opettaja, joka ei itse välttämättä ole määräaikaisessa työsuhteessa, toivoi täydennyskoulutusta myös määräaikaisille.

Mielestäni sitä pitäisi olla myös määräaikaisille.

Määräaikaiset työsuhteet ovat opettajan työssä varsin yleisiä. Kevätlukukaudella 2016 vakinaisessa eli toistaiseksi määrätyssä palvelussuhteessa oli 80,6 % kyselyyn vastanneista perusopetuksen koulujen rehtoreista ja opettajista (Opetushallitus 2017, 39, 44). Tämä tarkoittaa sitä, että noin joka viides perusopetuksen opettaja on jossain muussa kuin vakituksessa työsuhteessa.

Määräaikainen opettaja on samanlaisessa vastuussa luokan toiminnasta kuin on vakituksessa työsuhteessa olevakin. Viranhaltija on henkilö, joka on virkasuhteessa kuntaan joko toistaiseksi tai määräaikaisesti (Laki kunnallisesta viranhaltijasta 2015/419, 2§, 3§). Määräaikaisella opettajalla on täten samat velvollisuudet kuin vakituksella opettajallakin. On perusteltua, että varsinkin pidemmässä määräaikaisessa työsuhteessa olevat opettajat saavat yhtäläisen mahdollisuuden osallistua täydennyskoulutuksiin näin edesauttaen mahdollisimman tasokkaan opetuksen tarjoamista oppilaille.

Pakollisuus

Osa opettajista kokee, että täydennyskoulutukseen osallistuminen jää liiaksi opettajan oman mielenkiinnon varaan.

Olisi hyvä, jos täydennyskoulutusta ei jätettäisi kunkin opettajan oman mielenkiinnon varaan.

Lähtökohtaisesti opettajan pitäisi olla kiinnostunut oman ammattitaidon kehittämisestä. Työnantajan tehtävä on tukea ja mahdollistaa täydennyskoulutukseen osallistuminen. Veso-koulutusten myötä Suomessa on kolme pakollista täydennyskoulutuspäivää (ks. OVTES 2018, 14 §). Voi olla, että nuorilla opettajilla on niin paljon muuta ajateltavaa työntekoon liittyen, että heille voisikin olla helpompaa, jos heille osoitettaisiin pakollisia koulutuksia, joihin heidän on osallistuttava. Toisaalta tällainen toimintamenetelmä vaatii sen, että opettaja kiinnostuu koulutuksen aiheesta. Jos näin ei tapahdu, menetelmä ei palvele sen enempää opettajaa kuin kouluyhteisöäkään.

Kohdentaminen

Informanteissa oli luokan-, aineen- ja erityisopettajia. Osa heistä toivoi, että täydennyskoulutukset kohdennettaisiin tarkemmin tiettyihin tarpeisiin.

Paremmiin saisi kohdentaa koskemaan tietyn alan/aineen opettajia.

Luokan- ja aineenopettajan työt eroavat toisistaan muutamilta osin merkittävästi. Luokanopettaja toimii pääasiassa yhden ryhmän kanssa ja opettaa ”omalle luokalle” suurimman osan oppiaineista. Hyvin todennäköisesti luokanopettajalla on jokin tai joitakin vahvuuksia oppiaineissa, ja näitä vahvoja oppiaineita hän opettaa myös muille luokille.

Aineenopettaja on erikoistunut tiettyyn tai tiettyihin oppiaineisiin, joita hän opettaa perusopetuksen yläluokilla (7–9) tai/ja lukiossa. Opetusryhmät vaihtelevat tiheään, jopa tunneittain. Voisin kuvitella, että edellä oleva sitaatti on peräisin aineenopettajalta, joka haluaisi yhteneväisempiä käytänteitä koulujen toimintatapoihin. Tällaisella kouluttamisella voitaisiin yhtenäistää esimerkiksi isommalla alueella (esim. Lappi) opettavien opettajien tavoitteiden asettamista ja niiden toteutumisen seuraamista. Tämä mahdollistaisi oppilaille mahdollisimman yhteneväisen koulutuksen.

Osa vastaajista osoittaa tutustuneensa täydennyskoulutusmahdollisuuksiin, mutta ei pidä tarjontaa ajankohtaisena.

Sisältö ei ole ajankohtainen.

Yksi tämän tutkimuksen tarkoituksista on tuottaa ArkTOP-hankkeelle tietoa täydennyskoulutusten tarpeellisuudesta. Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää, kun hankkeen toimesta mietitään, millaista täydennyskoulutusta Lapin alueella kannattaa järjestää. Mitä useampi opettaja kokee sisällön ajankohtaiseksi, sitä paremmin täydennyskoulutus palvelee opettajien ja kouluyhteisöjen tarpeita.

4.4 Risteävät tekijät

Risteävät tekijät ovat opettajan sisäisistä tarpeista nousevia tekijöitä, mutta niihin vaikuttavat ulkopuoliset tekijät. Tekijät ovat sisäisten ja ulkoisten tekijöiden risteämiä. Risteäviä tekijöitä ovat tämän tutkimuksen tuloksissa *tieto- ja viestintätekniikka, uusi opetussuunnitelma ja arviointi*.

Tieto- ja viestintätekniikka

Tieto- ja viestintätekniikka (TVT) nousi yhdeksi merkittävimmistä yksittäisistä tuloksista. Useat opettajat kertoivat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta kyseiseen aiheeseen liittyen.

Ohjelmointiin ja koodaukseen.

TVT:n käyttö.

Erilaisia sovelluksia ja digitaalisia laitteita käytetään opetuksen tukena päivittäin. Niiden käyttöön halutaan kuitenkin opastusta ja laitteista halutaan konkreettista hyötyä opetukseen, kuten seuraavat sitaattit osoittavat.

Erilaisia hyödyllisiä sovelluksia/opetuslustoja opetuskäyttöön.

iPad opetuksessa: iPadin hallinta ja apit.

OKM:n (2016, 17–18) mukaan opettaja on uutta luova asiantuntija ja toimija, jolla on taito ottaa käyttöön sekä uusia opetuksen innovaatioita että digitaalisia välineitä. Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 101) yksi laaja-alaisista tavoitteista 1.–2.-luokilla. Vuosiluokilla 3–6 ja 7–9 ohjelmointi on osa tieto- ja viestintäteknologisen osaamisen tavoitetta (opetushallitus 2014, 157, 284) ja myös lukion opetuksen yleisiin tavoitteisiin on kirjattu tieto- ja viestintäteknologian ymmärtäminen ja käyttäminen tarkoituksenmukaisesti (opetushallitus 2015,

34). Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on osa niin ihmisten välistä vuorovaikutusta, kuin yleisiä työelämätaitojakin (opetushallitus 2014, 23).

Tanhua-Piironen ym. (2016, 21) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät tieto- ja viestintätekniikkaa suurimmalla osalla tunneista. Saman tutkimuksen mukaan noin puolet opettajista kokee, että heillä on perustason TVT-aidot. Noin viidesosa kokee taitonsa puutteellisiksi ja hieman vajaa viidesosa omaa mielestään kehittyneet TVT-aidot (mts. 19).

Uusi opetussuunnitelma

Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmien perusteet uudistettiin, ja vaikka ne ovatkin olleet käytössä elokuusta 2016, opettajat kokevat tarvitsevänsä koulutusta opetussuunnitelman toteuttamiseen.

Uuden opetussuunnitelman asioihin liittyen.

Uuden opetussuunnitelman sisällöt.

Uusia opetussuunnitelmia tarvitaan, koska koulu ja maailma sen ympärillä ovat jatkuvassa muutoksessa (Halinen ym. 2014, 8). Paitsi opetussuunnitelmien sisältöihin, myös koulussa tapahtuvaan muutokseen halutaan koulutusta.

Uudistuva koulu ja opetus, opetussuunnitelma.

Hokkasen (2017, 69) tutkimuksen mukaan suurin osa alakoulun opettajista oli kokenut muutoksia käytännön opetuksessa opetussuunnitelmauudistuksen myötä. Muutoksia oli tapahtunut muun muassa oppilaskeskeisyyden lisääntymisessä, ilmiöpohjaisuudessa, arvioinnissa ja yhteistyössä. Opettajat olivat suhtautuneet opetussuunnitelmauudistukseen yhtäältä myönteisesti, mutta toisaalta ristiriitaisesti ja jopa peläten. (Mts. 69–71.)

Muutostilanteisiin liittyy tunteita, joita tulee huomioida ja käsitellä oikealla tavalla. Se edesauttaa ja tukee koulun perustehtävän toteutumista. Muutokseen kuuluu yleensä neljä

perustunutta, jotka etenevät järjestyksessä. Perustunteet ovat pelko, viha tai uhma, luovuttaminen ja ilo. Kaikissa tilanteissa koulun johdolla on merkittävä rooli tunnistaa kukin muutoksen tunnevaihe, käsitellä asia ensin itsensä kanssa ja sitten tukea opettajia. (Salovaara & Honkonen 2013, 248–249.)

Osa ihmisistä on välittömästi valmiina hyppäämään mukaan uuteen asiaan. Tämän niin sanotun nuolenkärki-ihmisten joukon toinen ääripää ovat muutosvastarintaiset. Heidän energiansa kuluu muutoksen haittojen pohtimiseen ja epäonnistumisen pelkäämiseen. Muutosvastarinta on este opettajan työn kehittämiseksi. Muutoksen tärkein ajatus on muuttaa sitä, mikä ei toimi. Kouluissa tulisi tunnistaa ne asiat, jotka ovat hyviä ja toimivia, ja säilyttää ne. Lopulta omista lähtökohdista alkunsa saava eli sisäinen motivaatio mahdollistaa hyväksymään muutokset. (Salovaara & Honkonen, 250–252.)

Arviointi

Arviointi on tämän tutkimuksen viimeinen tekijä, johon Lapin alueen 20–29-vuotiaat opettajat kokevat tarvitsevänsä koulutusta.

Arviointi.

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 48) myötä arviointiin on tullut muutoksia ja esimerkiksi niiden mukaan ”oppilaita ja heidän suorituksiaan ei verrata toisiinsa eikä arviointi kohdistu oppilaiden persoonaan, temperamenttiin tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin.” Lukuvuoden aikana tapahtuva arviointi on pääosin formatiivista (opetushallitus 2014, 50). Formatiiiviseen arviointiin nuoret opettajat haluaivatkin täydennyskoulutusta.

Formatiivinen arviointi.

Perusopetusasetuksen (1998/852, 10§) mukaisesti oppilaan tulee saada jokaisen lukuvuoden päätteessä todistus, jossa kerrotaan arvio siitä, miten oppilas on saavuttanut asetetut

tavoitteet. Luotettava arviointi edellyttää oppilaan oppimisen, työskentelyn ja käyttäytymisen monipuolista dokumentointia ja havainnointia. Oppimista arvioidaan suhteessa aiempaan osaamiseen ja asetettuihin tavoitteisiin. (Opetushallitus 2014, 49.)

Arviointi koskettaa niin jokaista oppilasta kuin opettajaakin. On tärkeää, että arviointi toteutetaan samanlaisen kehyksen sisällä joka puolella Suomea. Atjosen (2007) kirjoittaa, että elämme ajassa, jossa arvomaailma on ristiriitaisessa tilanteessa. Yhtäältä tällä hetkellä vallitseva konstruktivistinen suuntaus painottaa sellaisia arvoja kuten yhteisöllisyys, osallisuus ja laadullisuus. Toisaalta modernin kilpailuyhteiskunnan ajan hengessä esimerkiksi taloudellisuus, tuottavuus ja tehokkuus ovat merkittäviä tekijöitä. (Mts. 24.)

Toisaalta arvioinnilla voidaan tarkoittaa itsearviointia. Salovaara ja Honkonen (2013) viittaavat Räisäsen ja Rönnholmin (2006) julkaisuun todetessaan, että itsearviointi auttaa vahvuuksien ja kehittämisalueiden tunnistamisessa. Koulun tasolla itsearviointia tarvitaan toiminnan kehittämiseen, tavoitteiden tietoisuuden lisäämiseen ja saavuttamiseen sekä tulevaisuutta koskevien päätösten ja valintojen tekemiseen. Arvioinnin avulla voidaan varmistaa muun muassa opetuksen laatu ja lainmukaisuus sekä tukea oppimista. (Salovaara & Honkonen 2013, 247–248.)

4.5 Tulosten kokoava tarkastelu

Kolme neljästä nuoresta opettajasta on sitä mieltä, että täydennyskoulutusta pitäisi olla enemmän (kuvio 3). Tuloksen voi ajatella olevan hieman ristiriitainen, koska 39 prosenttia opettajista kertoi, ettei osallistunut vuonna 2017 kertaakaan täydennyskoulutukseen. Pitää ottaa huomioon, että kyseessä on nuoret opettajat, jotka ovat esimerkiksi vastavalmistuneita, toimineet sijaisina tai määräaikaikaisina. Kenties he ajattelevat, että tulevaisuudessa he haluaisivat kehittää omaa ammattitaitoaan täydennyskoulutusten avulla.

Tulosten perusteella (kuvio 4) voidaan todeta, että nuoret opettajat osallistuisivat mieluiten täydennyskoulutukseen, joka järjestetään ulkopuolisen kouluttajan toimesta joko omassa koulussa/lähikoulussa (ka 1,46) tai jossain muualla (ka 1,78). Verkon välityksellä

(ka 2,68) ja itsenäisesti tapahtuvaan (ka 3,02) täydennyskoulutukseen vastaajat suhtautuivat negatiivisimmin.

Verkon välityksellä tapahtuviin täydennyskoulutuksiin nuoret opettajat eivät olleet kovin halukkaita osallistumaan (ka 2,68). Kenties tässä asiassa heijastuu kokemattomuus asiasta: verkon kautta tapahtuviin etäkoulutuksiin ei olla totuttu, niin kuin ei olla totuttu vielä verkkoympäristössä toimimiseen muutenkaan. Toimintatavat ovat koulujärjestelmässä näiltä osin hieman vanhanaikaisia. Lapset ja varsinkin nuoret ovat nykyisin yhteyksissä kavereihinsa enenevässä määrin verkon kautta. He ovat sukupolvea, joka on elänyt vain internetin ja mobiililaitteiden aikakaudella. Marc Prensky (2001, 1) käytti ensimmäisenä tällaisista ihmisistä nimitystä diginatiivi (digital native). Alkuperäisessä tarkoituksessaan se ei määritellyt sitä, minkä tasoinen tieto- ja viestintätekniikan taitaja on kyseessä. (Valinkoski 2017.) Kuten vastaukset osoittavat, opettajat eivät ole kovin innostuneita verkon välityksellä tapahtuvasta täydennyskoulutuksesta. Ehkä niihin osallistuminen voisi kuitenkin olla uusi askel kohti nykyaikaista, tieto- ja viestintäteknologista koulumaailmaa.

Vähiten opettajat haluaisivat osallistua itsenäisesti tapahtuvaan täydennyskoulutukseen (ka 3,02). Heikkisen ym. (2015) antamien toimenpide-ehdotusten mukaan opettajankoulutusta antavien yliopistojen ja ammatillisten opettajakorkeakoulujen tulisi ”huolehtia siitä, että valmistuvalla opettajalla on henkilökohtainen kehityssuunnitelma opettajan tehtävään siirtyessään”. Oppilaitoksen esimiehen tulisi tutustua kehityssuunnitelmaan ja tukea sen toteutumista. (Mts. 61.)

Yksi itsenäisen ammatillisen kehittämisen tapa voisi olla opettajan henkilökohtainen kehityssuunnitelma, johon kirjataan tiedot siihenastisesta koulutuksesta, työurasta ja osaamisesta sekä asioista jotka henkilö aikoo hankkia tai suunnittelee tekevänsä tulevaisuudessa kehittyäkseen opettajana. (Retallick & Groundwater-Smith 1999, 52; Retallick 2000, 6). Kehityssuunnitelma helpottaa refleктоimaan opettajuuden prosessia ja tekee kehitymisestä näkyvämpää. Kirjaamalla asiat muistiin ja seuraamalla suunnitelmaa henkilö miettii järjestelmällisesti omia kokemuksiaan ja näin ymmärtää paremmin omia työskentelytapojaan. Tällöin opettaja huomaa helpommin mahdollisuudet muutokseen ja kehittymiseen. (Retallick 2000, 6; Janssen ym. 2012, 455.)

Kehittymissuunnitelman päällimmäinen tarkoitus on parantaa työntekijän suorituskyyä tukemalla hänen kehittymistä (Beausaert, Segers & Gijsselaers 2011, 251). Heikkisen ym. (2015, 7) ehdottama valtakunnallinen järjestelmä olisi erinomainen keino lisätä opettajien itsenäisesti tapahtuvaa täydennyskoulutusta. Kun suunnitelman avulla on mahdollisuus seurata omaa kehittymistä, ei itsenäinen kouluttautuminen välttämättä tunnukaan niin huonolta idealta. OAJ (2018) on antanut ratkaisuehdotuksia Suomen päättäjille. Yksi ehdotus on, että jokaisen opettajan ja esimiehen uranaikaista osaamisen kehittymistä on vahvistettava ja heillä kaikilla pitää olla päivitettävä henkilökohtainen kehittämissuunnitelma. (Mts. 18.)

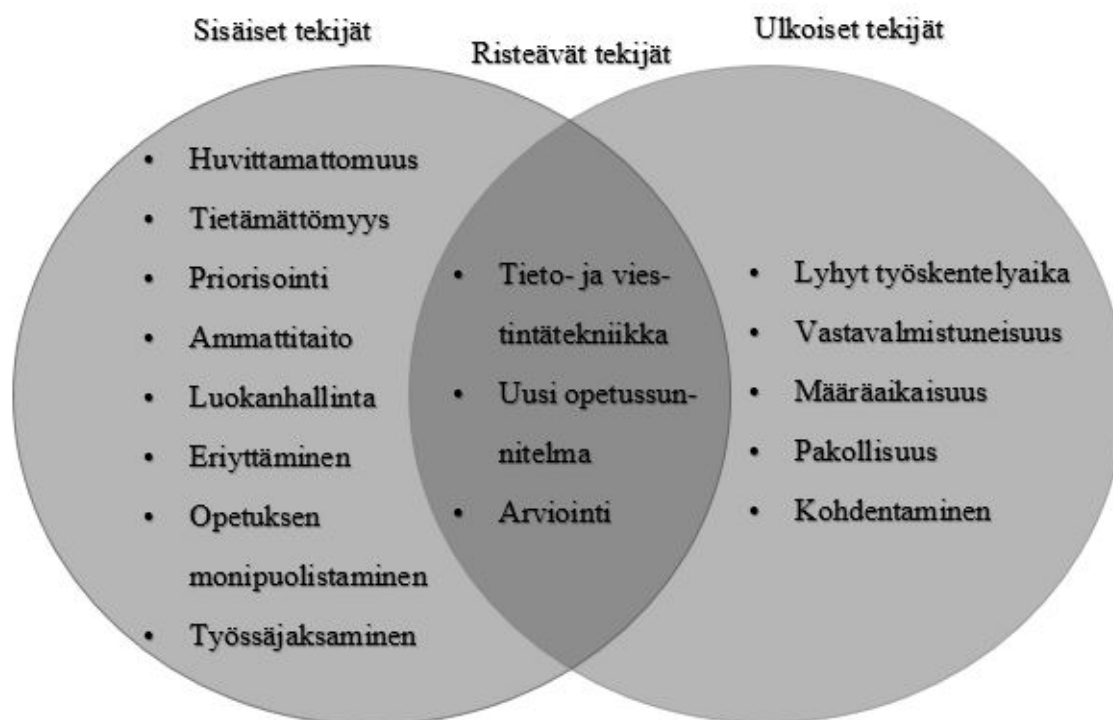
Omassa koulussa tapahtuva täydennyskoulutus ulkopuolisen kouluttajan toimesta oli tulosten mukaan nuorten opettajien mielestä paras täydennyskoulutusmuoto (ka 1,46). Induktiovaiheen tavoitteena on auttaa uutta opettajaa rakentamaan hänen ammatillista identiteettiään, varmistaa hänen henkilökohtainen ja ammatillinen hyvinvointi ja tutustuttaa kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin (Jokinen ym. 2012, 34). OVTES (2018, 14 §) mukaisesti koulutoimi on velvollinen järjestämään ja opettaja velvollinen osallistumaan yhteensä 18 tuntia kestävään Veso-koulutukseen vuodessa. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella Veso-koulutuksissa kannattaisi käyttää ulkopuolista kouluttajaa, jonka avulla tärkeisiin asioihin paneuduttaisiin.

Perinteiseksi koettu täydennyskoulutusmuoto eli jossain muualla ulkopuolisen kouluttajan toimesta järjestettävä täydennyskoulutus (ks. Heikkinen ym. 2015, 36), oli tulosten mukaan toiseksi paras toteutustapa (ka 1,78). Nuoret opettajat haluavat lisää tietoa erilaisista aiheista, kuten yrittäjyydestä, draamaopetuksesta ja monialaisista oppimiskokonaisuuksista. Tällaiseen täydennyskoulutusmuotoon täsmäkoulutukset ulkopuolisen kouluttajan toimesta voisivat olla erittäin hyviä (ks. OKM 2016, 7).

Avoimissa vastauksissa opettajan ammattitaitoon, luokanhallintaan, eriyttämiseen, tieto- ja viestintätekniikkaan sekä arviointiin liittyvät täydennyskoulutukset nousivat erityisesti esiin. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että nuoret opettajat haluavat täydennyskoulutusta ainakin tieto- ja viestintätekniikkaan sekä eriyttämiseen, jotka olivat selkeästi useimmin mainitut kohteet avoimissa vastauksissa. Kaikki tekijät yhdistettynä nuoria

opettajia palvelisi eniten omassa koulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta tapahtuva täydennyskoulutus, jossa käsiteltäisiin tieto- ja viestintätekniikkaan liittyviä asioita.

Tutkimuksen tuloksena syntyi tulosavaruus, joka on esitetty kuviossa 12.



Kuvio 12: Tulosavaruus tutkielmani teemojen mukaisesti sekä niihin liittyvät opettajien käsitykset

Opettajien käsitykset jakautuivat tutkimuksessani kolmeen kategoriaan: Sisäisiin, ulkoiisiin ja risteäviin tekijöihin. Kun opettaja osallistuu sisäisten tekijöiden ohjaamana täydennyskoulutukseen, hänellä on sisäinen motivaatio kehittää ammattitaitoaan (ks. Ruohotie 1998, 37–38). Martelan (2015, 50–51) jakamista motivaatiotekijöistä erityisesti autonomia eli vapaaehtoisuus on merkittävässä roolissa, kun opettajat miettivät täydennyskoulutukseen osallistumisen syitä.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kaikki ulkoiset tekijät olivat täydennyskoulutukseen osallistumista haittaavia tekijöitä. Vaikka valtio on lisännyt täydennyskoulutusten järjestämiseen käytettävää rahoitusta, kuntien päättäjät supistavat samanaikaisesti opettajien täydennyskoulutuksia (Heikkinen ym. 2015, 35). Nuori opettaja ei pysty aina

vaikuttamaan esimerkiksi omaan työaikaan tai siihen, minkälaisia täydennyskoulutuksia järjestetään ja kenelle ne on kohdistettu. Tällöin osallistuminen täydennyskoulutukseen ei ole lähtöisin sisäisestä motivaatiosta.

Kaikki risteävät tekijät ovat jollain tasolla liitoksissa uusiin opetussuunnitelmiin. Tieto- ja viestintätekniikan opetukseen on tullut uudistuksia ja arviointimenetelmät ovat muuttuneet (ks. opetushallitus 2014 ja opetushallitus 2015). Tulosten mukaan opettajat haluavat täydennyskoulutusta risteävissä tekijöissä esiintyviin merkitysjoukkoihin, joten heidän motivaationsa on sisäistä. Ulkoisena tekijänä on uusi opetussuunnitelma, jonka sisältöön opettajat eivät ole voineet ainakaan suoraan vaikuttaa. Analyysin aikana huomasin, että näissä merkitysjoukoissa risteää sekä sisäiset että ulkoiset tekijät, ne on nimetty risteäviksi tekijöiksi.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmani tavoitteena oli saada selville nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta. Aloin tavoitella niitä tutkimalla, millaiset sisäiset ja ulkoiset tekijät vaikuttavat täydennyskoulutuskäsityksiin. Tarkoitukseni oli kerätä tietoa nimenomaan nuorten opettajien käsityksistä ja ymmärtää syvällisemmin, millaisia täydennyskoulutustarpeita heillä on. Halusin myös selvittää, mitkä asiat haittaavat täydennyskoulutukseen osallistumista. Hyödynsin ArkTOP-hankkeen alkukartoituksessa kerättyä täydennyskoulutukseen liittyvää aineistoa ja aloin tutkia sen sisältämiä vastauksia nuorten opettajien osalta.

Tutkimukseni keskeisimmiksi tuloksiksi fenomenografisen analyysimenetelmän perusteella saatiin kolmiosainen tulosavaruus, jonka mukaan induktiovaiheessa eli työuransa alkutaipaleella olevien nuorten opettajien täydennyskoulutuksiin vaikuttavat sisäiset, ulkoiset ja risteävät tekijät. Sisäiset tekijät määrittivät sisäisen motivaation mukaan. Tulosten mukaan ne ovat yleensä tekijöitä, jotka lisäävät täydennyskoulutukseen osallistumisen halukkuutta, esimerkiksi ammattitaidon lisääminen ja opetuksen monipuolistaminen. Sisäinen motivaatio voi olla myös täydennyskoulutuksen osallistumisen suhteen negatiivista, kuten huvittamattomuutta tai priorisointia. Tällöin opettajan sisäinen motivaatio vähentää halukkuutta osallistua täydennyskoulutukseen.

Induktio- eli työhöntulovaihe on suomalaisen opettajakoulutuksen heikoin lenkki ja uuden opettajan saama tuki ei ole riittävän hyvällä tasolla (Heikkinen ym. 2015, 28). Induktiovaiheen tehtävinä ovat muun muassa opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen ja työhyvinvoinnin turvaaminen (Jokinen ym. 2012, 34–37; Jokinen & Sarja 2006, 186). Sijaisuudet, niin pidemmät kuin lyhemmätkin, ovat usein osa nuoren opettajan elämää. Erityisesti jos työ sisältää pieniä sijaisuuspätkiä eri kouluilla, ei ole perusteltua, että työnantaja erityisemmin kehottaisi osallistumaan täydennyskoulutukseen. Toisaalta vastavalmistuneisuus ei itsessään ole mielestäni syy olla osallistumatta täydennyskoulutukseen.

Vaikka opettajankoulutus onkin Suomessa ammattitasoista, ei se anna täydellisiä valmiuksia kohdata niitä kaikenkirjavia tilanteita, mitä koulumaailma tuo tullessaan. Sen sijaan se antaa opettajalle valmiudet paitsi kehittää yhdessä kollegojen kanssa työtään tutkivalla työotteella, myös elinikäiseen ammatilliseen kehittymiseen (Heikkinen ym. 2015, 26). Siirtyessään opettajankoulutuksesta saamansa teoreettisen tietopohjan varassa opetustyöhön, nuorella opettajalla ei ole käytännön työn tuomaa varmuutta ja kokemusta, joten induktiovaiheen aikana tuen tarve on ilmeinen (Fullan 2001, 107; Mäkinen 2004, 59).

Ennen tätä tutkimusta en ollut tehnyt fenomenografista tutkimusta. Myöskään täydennyskoulutuksista tai induktiovaiheesta minulla ei ollut entuudestaan juurikaan tietoa. Huuskon ja Paloniemen (2006, 164) mukaan keskeisintä fenomenografisessa tutkimuksessa käytettävässä aineistossa on kysymyksenasettelun avoimuus. Käyttämällä valmiiksi kerättyä aineistoa, joka sisälsi runsaasti monivalintakysymyksiä, on tutkimukseni tulokset mahdollisesti osittain harhaanjohtavia. Jos olisin itse kerännyt aineiston, olisin haastatellut opettajia ja antanut mahdollisuuden täysin avoimille vastauksille sen sijaan, että vastaukset kerättiin kyselylomakkeen muodossa. Näin toimimalla olisin luultavasti päässyt paremmin käsiksi fenomenografista analyysimenetelmää käyttämällä opettajien alkupe räisiin, itsetuotettuihin käsityksiin täydennyskoulutuksista ja niiden merkityksestä induktiovaiheessa olevan nuoren opettajan elämään.

Tutkielmani tavoitteena oli selvittää induktiovaiheessa olevien nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta ja millaiset tekijät käsityksiin vaikuttavat. Kysymyksiin tutkielmani antaa mielestäni vastaukset. Tulokset osoittavat, minkälaista täydennyskoulutusta nuoret opettajat haluavat. Esimerkiksi verkon välityksellä tapahtuva täydennyskoulutus ei houkuttele nuoria opettajia, mutta samanaikaisesti tieto- ja viestintätekniikkaan halutaan koulutusta. Jos tieto- ja viestintätekniset taidot paranevat opettajilla, parantaako se myös heidän suhtautumistaan verkon välityksellä tapahtuvaan koulutukseen? Entä miksi itsenäisesti tapahtuvaan täydennyskoulutukseen suhtaudutaan niin varauksella, vaikka jokaisella opettajalla on velvollisuus kehittää jatkuvasti omaa ammattitaito-

aan? Mielestäni opettajakoulutuksen aikana ei puhuta riittävästi uranaikaisesta kehitymisestä eikä täydennyskoulutuksista. Olisi mielenkiintoista tutkia, miten muut luokanopettajaopiskelijat asian kokevat.

Yksi tämän tutkielman aiheen valitsemisen syistä oli, että halusin tietää, mistä asioista minun pitää ottaa itse selvää, kun siirryn työelämään. Tulokset osoittavat, että eriyttämiseen, tieto- ja viestintätekniikkataitoihin sekä luokanhallintaan liittyviin asioihin minun on syytä paneutua. Näistä asioista ei ole luokanopettajaopintojeni aikana puhuttu riittävästi ja erityisesti luokanhallinta on asia, joka huolettaa minua jo ennen kuin olen edes aloittanut opettajan työn. Huolta ei helpota se, että opintojeni aikana olen tehnyt usean muun luokanopettajaopiskelijan tavoin sijaisuuksia, joissa lasten käytös on ollut epäkuntoittavaa ja asiatonta.

Tutkielmassani tutkin nuorten opettajien käsityksiä täydennyskoulutuksesta. Nuoret opettajat saattavat käsittää täydennyskoulutuksen eri tavalla kuin pidempään opettaneet opettajat. Mikä on vanhempien opettajien mielestä paras täydennyskoulutuksen toteutustapa? Osallistuvatko he useammin koulutuksiin kuin nuoret? Entä mihin asioihin vanhemmat kokevat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta? Tulevaisuudessa voitaisiin selvittää, eroavatko induktiovaiheessa olevien nuorten opettajien ja jo pidempään töissä olleiden opettajien käsitykset täydennyskoulutuksesta ja jos eroavat, millä tavoin.

Aiempia tutkimuksia opettajien täydennyskoulutuksesta ovat tehneet muun muassa Moilanen ja Mäki (2014) tutkiessaan NOPE-koulutusta nuoren opettajan tukena induktiovaiheessa. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat, että NOPE-koulutukseen osallistuneet nuoret opettajat saavat koulutuksesta vertaistukea, opettajan työn kannalta tärkeää tietoa ja tukea työhyvinvoinnilleen. (Mts. 2.) Aspfors ym. (2012) ovat koonneet vertaismentoriryhmiin (verme) osallistuneiden kokemuksia lukuvuosien 2010–2012 välillä. Kyselyn tulokset osoittavat, että lähes kaikkien vastaajien mielestä vertaisryhmämentorointi on tärkeää sekä induktiovaiheessa että myöhemmin uran aikana. Suurin osa vastaajista koki verme-ryhmään osallistumisen vahvistaneen heidän ammatillista identiteettiään. Vastaajien mukaan verme-ryhmässä mukanaolemisen suurin anti oli kokemusten jakaminen muiden ryhmän jäsenten kanssa. (Mts. 279.)

Suomalainen opettajakunta on ammatillisesti hyvin autonominen. He ovat tottuneet tekemään itsenäisiä päätöksiä työhönsä ja ammattiinsa liittyvissä asioissa. (Ks. Heikkinen ym. 2015, 30.) Yleiset ja paikalliset opetussuunnitelmat yhdessä lakien ja säädösten kanssa antavat opettamiselle raamit, mutta opettamisen toteutustavat ovat opettajan päätettävissä. Virka- ja työehtosopimuksessa (OVTES 2018) on kuitenkin määrätty esimerkiksi Veso-koulutuksista, joihin osallistuminen on pakollista. Jossain kohtaa on mennyt kuitenkin pieleen, koska tämän tutkimuksen tulosten mukaan nuoret opettajat eivät miellä Veso-koulutuksia täydennyskoulutuksiksi. Jos opettaja ei ymmärrä, että Vesoja järjestetään parantamaan ammatillista osaamista, hänellä ei välttämättä ole sisäistä motivaatiota osallistua koulutukseen. Tällöin suhtautuminen voi olla nuivaa, vaikka koulutuksen sisältö olisi kiinnostava. Mielestäni tämä on ensimmäinen kehityksen paikka, kun täydennyskoulutusten tulevaisuutta mietitään.

LÄHTEET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

Ashworth, Peter & Lucas, Ursula 1998. What is the "World" of Phenomenography. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 42 (4), 415–431.

Aspfors, Jessica, Hansén, Sven-Erik, Heikkinen, Hannu L. T., Jokinen, Hannu, Markkanen, Ilona, Teerikorpi, Sini & Tynjälä, Päivi 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 271–282.

Atjonen, Päivi 2007. *Hyvä, paha arviointi*. Helsinki: Tammi.

Beusaert, Simon, Segers, Mien & Gijssels, Wim 2011. The personal development plan practice questionnaire. The development and validation of an instrument to assess the employee's perception of personal development plan practice. *International Journal of Training and Development* 15 (4), 249–270.

Berliner, D.C. 1988. *The development of expertise of pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.

Blomberg, Seija 2009. *Noviisina opettajaksi*. Teoksessa Seija Blomberg, Jyrki Komulainen, Kaisa Lange, Kari Pekka Lapinoja, Risto Patrikainen, Ulla Rohiola, Sinikka Sahi, & Tuija Turunen. *Opettajuuteen ohjaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 117-134.

Clarkeburn, Henriikka & Mustajoki, Arto 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tallinna: Tallinna Raamatutrükikoda.

European Commission 2010. Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels. Saatavilla [www-muodossa: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf). (Luettu 26.10.2018.)

Fullan, Michael G. 2001. The new meaning of educational change. London: Routledge-Farmer.

Halinen, Irmeli, Kauppinen, Eija, Sinko, Pirjo, Jääskeläinen, Liisa & Holappa, Arja-Sisko 2014. Opetussuunnitelmasta opettajille. Mikä muuttuu ja miksi? Diasarja luennosta Educa-messuilla 25.1.2014. Saatavilla [www-muodossa: https://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf](https://www.oph.fi/download/155459_opetussuunnitelmasta_opettajille_mika_muuttuu_ja_miksi_25012014.pdf). (Luettu 18.12.2018.)

Harju, Vilhelmiina & Niemi, Hannele 2018. Teachers' changing work and support needs from the perspectives of school leaders and newly qualified teachers in the Finnish context. European Journal of Teacher education, 41 (5), 670-687.

Heikkinen, Hannu L. T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY, 275-290.

Heikkinen, Hannu L. T., Tynjälä, Päivi & Jokinen, Hannu 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetus-
alalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–86.

Heikkinen, Hannu L. T., Aho, Jari & Korhonen, Hanna 2015. Opetaja ei saa oppia. Opettajakoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.

Hirsjärvi, Sirkka 2009. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa Sirkka Hirsjärvi, Pirkko Remes & Paula Sajavaara. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi, 123–166.

Hokkanen, Annika 2017. Opetussuunnitelmauudistus ja oppimiskulttuuri – alakoulun opettajien näkökulma. Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto.

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jacklin, Angela, Griffiths, Vivienne & Robinson, Carol 2006. *Beginning Primary Teaching. Moving Beyond Survival*. Berkshire: McGraw-Hill Education.

Janssen, Sandra, Kreijns, Karel, Bastiaens, Theo, Stijnen, Sijf & Vermeulen, Marjan 2012. Teachers' professional development: an analysis of the use of Professional Development Plans in a Dutch school. *Professional Development in Education* 38 (3), 453–469.

Jokinen, Hannu, Markkanen, Ilona, Teerikorpi, Sini, Heikkinen, Hannu L.T. & Tynjälä, Päivi 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Hannu Jokinen, Ilona Markkanen & Päivi Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.

Jokinen, Hannu & Sarja, Anneli 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa Anna Raija Nummenmaa & Jouni Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.

Jokinen, Hannu, Taajamo, Matti, Miettinen, Maarit, Weissmann, Kirsti, Honkimäki, Sanna, Valkonen, Sakari & Välijärvi, Jouni 2013. *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä*

–hankkeen tulokset. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 50. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Jokinen, Hannu, Taajamo, Matti & Välijärvi, Jouni 2014. Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa Hannu Jokinen, Matti Taajamo & Jouni Välijärvi (toim.) Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa – huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 37–44.

Kananen, Jorma 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Teemu Makkonen (toim.) Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja –sarja. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kroksmark, Tomas 1987. Fenomenografisk didaktik. Göteborg studies in educational sciences 63. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.

Kunnallinen opetushenkilöstön työ- ja virkaehtosopimus OVTES 2018. Osio B, Yleissivistävän koulun opetushenkilöstön yhteiset määräykset: III Työaika. 14 §, Opettajatyöpäivät. Saatavilla www-muodossa: <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2018/osio-b-yleissivistava-koulu-yhteiset-maaraykset/tyoaika>. (Luettu 5.11.2018.)

Laaksola, Hannu 2007. Moni opettaja lähtökuopissa. Opettaja 101 (48–49), 11.

Lapinoja, Kari Pekka 2009. Pedagoginen autonomia. Teoksessa Seija Blomberg, Jyrki Komulainen, Kaisa Lange, Kari Pekka Lapinoja, Risto Patrikainen, Ulla Rohiola, Sinikka Sahi, & Tuija Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–54.

Lehtola, Kari & Wilen, Lauri 2010. ”Täydennyskoulutus auttaa jaksamaan ja antaa uutta tietoa” – Opetushenkilöstön arviointeja täydennyskoulutuksesta Itä-Suomen aluehallintoviraston alueella. Itä-Suomen aluehallintoviraston julkaisusarja nro 4/2010. Mikkeli: Itä-Suomen aluehallintovirasto.

Luukkainen, Olli 2005. Opettajan matkakirja tulevaan. Jyväskylä: PS-kustannus.

Luukkainen, Panu & Tynkkynen, Mika 2015. Sosiaali- ja terveysalan opettajien kokemuksia täydennyskoulutuksen vaikutuksista työssäjaksamiseen ja työelämäyhteistyöhön. Saatavilla www-muodossa: http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/98663/Luukkainen_Tynkkynen.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Luettu 6.12.2018.)

Martela, Frank 2015. Valonöörit: Sisäisen motivaation käsikirja. Helsinki: Gummerus.

Marton, Ference 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert Sherman & Rodman Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. Lontoo: Falmer, 141–161.

Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum associates publishers.

Moilanen, Jenni & Mäki, Henna 2014. NOPE-koulutus nuoren opettajan tukena induktiovaiheessa. Pro gradu –tutkielma, Lapin yliopisto.

Mäkinen, Mirka 2004. Mikä minusta tulee ”isona”? Yliopisto-opiskelijan ammattikuvan kehittyminen. Teoksessa Päivi Tynjälä, Jussi Välimaa & Mari Murtonen (toim.) Korkea-koulutus, oppiminen ja työelämä. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–76.

Mäkinen, Olli 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Niemi, Hannele & Siljander, Anna Maija 2013. Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämisskeskus Palmenia.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Opettajien ammattijärjestö 2017a. KIKY, yhteissuunnittelutyöaika, vesot. Yleissivistävä opetus, kaikki sopimusalat. Diasarja. Saatavilla www-muodossa: <https://hoay.fi/wp-content/uploads/2017/03/YSKIKYVESO-OAJ.pdf>. (Luettu 20.12.2018.)

Opettajien ammattijärjestö 2017b. Oppimisen tukipilarit. Miten varmistetaan oppimiselle ja koulunkäynnille riittävä tuki? Saatavilla www-muodossa: https://www.oaj.fi/globalassets/julkaisut/2017/kolmiportaintuki_final_sivuittain.pdf. (Luettu 19.12.2018.)

Opettajien ammattijärjestö 2018. Ratkaisuja Suomelle. OAJ:n viestit päättäjille. Eduskuntavaalit 2019. Saatavilla www-muodossa: https://www.oaj.fi/contentassets/51db84ec3df24f4197528b2578cb3c27/oaj_ratkaisuja_suomelle_a4_20s_kevyt_sivuittain002.pdf. (Luettu 20.12.2018.)

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2015. Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Teoksessa Timo Kumpulainen (toim.) Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2017:2.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016: 34.

Opetus- ja kulttuuriministeriön www-sivut 2018. Suomen koulutusjärjestelmä. Perusopetuksen oppimäärällä suoritetaan oppivelvollisuus. Saatavilla www-muodossa: <https://minedu.fi/koulutusjarjestelma#perusopetus>. (Luettu 6.11.2018.)

Patrikainen, Risto 2009. Opettajan ja ohjaajan professio. Teoksessa Seija Blomberg, Jyrki Komulainen, Kaisa Lange, Kari Pekka Lapinoja, Risto Patrikainen, Ulla Rohiola, Sinikka Sahi, & Tuija Turunen. Opettajuuteen ohjaaminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–28.

Perusopetusasetus 852/1998.

Perusopetuslaki 628/1998.

Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. Saatavilla
www-muodossa: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. (Luettu 8.11.2018.)

Retallick, John 2000. The portfolio guide. 2nd edition. Sydney: Association of Consulting Engineers. Australia and NSW Department of Education and Training.

Retallick, John & Groundwater-Smith, Susan 1999. Teachers' workplace: Learning and the learning portfolio. Asia – Pacific Journal of Teacher Education 27 (1), 47–59.

Ruohotie, Pekka 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.

Salovaara, Reija & Honkonen, Tiina 2013. Voi hyvin, opettaja! Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruohotie-Lyhty, Maria 2011. Opettajuuden alkutaival. Vastavalmistuneen vieraan kielen opettajan toimijuus ja ammatillinen kehittyminen. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

Räisänen, Anu & Rönnholm, Harri 2006. Itsearviointi koulu yhteisöä kehittäväksi. EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa. Koulutuksen arvioinnin tutkimuskeskuksen julkaisuja 14. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Santavirta, Nina, Aittola, Eija, Niskanen, Paula, Pasanen, Irma, Tuominen, Katri & Solovieva, Svetlana 2001. Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. Helsinki: Helsingin yliopisto, kasvatustieteen laitos.

Savola, Marita, Innola, Marija, Jakku-Sihvonen, Ritva, Kangasniemi, Jouni, Lindroos, Kirsi, Lähde, Kirsi, Mikkola, Armi, Pirhonen, Eeva-Riitta & Suorsa-Aarnio, Kaija 2007. Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen kehittäminen. Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän ehdotus toimenpideohjelmaksi. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:45. Helsinki: Opetusministeriö.

Simpson, J. F., Thurston, R. J. & Lauren, E. 2014. Exploring Personality Differences of Teachers for Co-teaching. *Journal of Instructional Psychology* 41 (1-4), 100–105.

Sinokki, Marjo 2016. Työmotivaatio: Innostusta, laatua ja tuottavuutta. Helsinki: Tietosanoma.

Sivistysvaliokunnan mietintö 12/2006 vp. Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko.

Tanhua-Piironen, Erika, Viteli, Jarmo, Syvänen, Antti, Vuorio, Jaakko, Hintikka, Kari A. & Sairanen, Heikki 2016. Perusopetuksen oppimisympäristöjen digitalisaation nykytilanne ja opettajien valmiudet hyödyntää digitaalisia oppimisympäristöjä. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 18/2016. Saatavilla <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79573/perusopetuksen%20oppimisymp%20a4rist%20b6jen%20digitalisaation%20nykytilanne.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. (Luettu 18.12.2018.)

Tilastokeskus 2017. Erityisopetus 2016. Saatavilla [www-muodossa http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_fi.pdf](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_fi.pdf). (Luettu 19.12.2018.)

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, Päivi 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.

Uljens, Michael 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, Michael 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja se-
losteita 39. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, 80–107.

Uljens, Michael 1992. Phenomenological features on phenomenography. Report number 3. Mölndal: University of Göteborg.

Vallinkoski, Anu 2017. Mikä ihmeen diginatiivi? Yliopisto-lehti Y/02/17. Saatavilla
www-muodossa: <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-kasvatus-ja-oppimisen/mika-ihmeen-diginatiivi>. (Luettu 19.12.2018.)

Vehmas, Simo 2009. Erityispedagogiikka ja etiikka. Teoksessa: Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen Hannu & Vehmas, Simo 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 103-122

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje

Arvoisa rehtori,

Voisitteko ystävällisesti välittää alla olevan kyselyn opettajakunnallanne. Tarkoituksena on, että **kaikki opettajat** vastaavat kyselyyn. Ehkä vastaaminen voisi tapahtua yhteisesti esimerkiksi koulun YS-ajan puitteissa.

Vastaaminen kestää noin 10-15 minuuttia ja **vastausaikaa on 31.1.2018** saakka. Rehtoreiden ja sivistystoimenjohtajien näkemyksiä kartoitetaan myöhemmin omassa kyselyssä.

Lämmin kiitos avustanne!

Hyvä lappilainen opettaja,

Koulutuksen kehittäminen ja yhdessä tekemisen kulttuurin luominen ovat tällä hetkellä maakunnassamme hyvässä vauhdissa.

Oheinen kysely toimii perustana ja suunnannäyttäjänä tälle kehittämistyölle. Kyselyn tarkoituksena on selvittää opettajien täydennyskoulutuksen ja kehityssuunnitelmien sekä koulujen yhteistyöverkostojen tämänhetkistä tilannetta Lapin alueen kouluissa ja kunnissa. Kysely on suunnattu kaikille maakunnan ala- ja yläkoulujen opettajille.

Kysely toteutetaan Lapin yliopiston koordinoimien ArkTOP- ja DigiGO-hankkeiden toimesta. Kyselyn tuloksia käytetään ensisijaisesti kehittämistyöhön, mutta niihin voidaan viitata myös hankeselvityksissä tai muissa tutkimusjulkaisuissa.

Kyselyn tuottama aineisto käsitellään luottamuksellisesti. Vastausten tuloksia ei esitetä yksittäin, kunta- tai koulukohtaisesti, vaan yleisesti ja alueellisella tasolla. Tarkoituksena on saada kokonaiskuva Lapin alueen tämänhetkisestä tilanteesta sekä tulevaisuuden tarpeista ja toiveista.

Jotta tuleva kehittämistyömme palvelisi mahdollisimman hyvin alueen kouluja ja opettajia, olisi ensiarvioisen tärkeää, että vastaisitte kyselyyn. Vastausaikaa on **keskiviikkoon 31.1.2018** saakka.

Kyselyyn vastaaminen vie 10-15 minuuttia ja siihen pääsee alla olevan linkin kautta:
Lämmin kiitos panoksestasi lappilaisen koulutuksen hyväksi!

Yhteistyöterveisin,

Eliisa Leskisenoja

projektipäällikkö, ArkTOP-hanke

Saana Korva

projektipäällikkö, DigiGO-hanke

Liite 2. Kysely opettajille

Kysely opettajille

Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa opettajien täydennyskoulutukseen, ammatillisiin kehityssuunnitelmiin sekä koulujen yhteistyöhön liittyviä asioita. Kyselyn tuloksia käytetään ArkTOP- ja DigiGO! -hankkeiden suunnittelu- ja kehittämistoiminnan tueksi sekä tutkimuksellisiin tarkoituksiin.

TAUSTATIEDOT

1. Toimipaikka

Kunta

Koulu

2. Tehtävä

- ☐ Sivistystoimenjohtaja
- ☐ Rehtori
- ☐ Luokanopettaja
- ☐ Aineenopettaja
- ☐ Erityisopettaja
- ☐ Muu, mikä?

3. Ikä

- ☐ 20-29
- ☐ 30-39
- ☐ 40-49
- ☐ 50-59
- ☐ yli 60

4. Sukupuoli

- ☐ Nainen
- ☐ Mies

TÄYDENNYSKOULUTUS

5. Kuinka monta kertaa osallistuit vuoden 2017 aikana täydennyskoulutukseen?

☐ Yli 5 kertaa

☐ 3-4 kertaa

☐ 1-2 kertaa

☐ En lainkaan. Miksi?

6. Miksi osallistuit täydennyskoulutukseen?

☐ Omasta halusta/tarpeesta

☐ Kollegan innostamana

☐ Esimiehen velvoittamana

☐ Jostain muusta syystä, mistä?

7. Mihin asioihin koet tarvitsevasi täydennyskoulutusta?

8. Pitäisikö mielestäsi täydennyskoulutusta olla enemmän?

Perustele.

☐ Kyllä

☐ Ei

9. Miten mielestäsi täydennyskoulutus tulisi toteuttaa?

Arvioi seuraavia vaihtoehtoja.

	soveltuu erinomaisesti	soveltuu hyvin	soveltuu kohtalaisesti	soveltuu huonosti
Omassa koulussa/lähikoulussa ulkopuolisen kouluttajan toimesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jossain muualla ulkopuolisen kouluttajan toimesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman koulun/kunnan henkilökunnan toimesta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkon välityksellä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentoroinnin avulla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Itsenäisesti esim. kirjallisuuden avulla, verkostoitumalla	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jokin muu tapa, mikä? <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>